目　　录

原　　序

第一部　教育基础论

第一章　教育学的目标
第一节　现代的教育问题　(一)教育学与教育问题／4　(二)社会的变化与教育／5　(三)来自未来的召唤／7
第二节　教育学的课题　(一)民主主义与教育／9　(二)教育学研究的立场／11
第二章　近代教育的遗产
第一节　学校的创立　(一)学校的起源／14　(二)古代、中世纪的学校／16　(三)庶民学校的创立／18
第二节　儿童观的演变　(一)古代、中世纪的儿童观／21　(二)近世的儿童观／23　(三)近代的儿童观／25
第三节　近代教育的睿智　(一)西欧资产阶级革命时期的教育思想／27　(二)近代国家的公共教育／30　(三)班级授课／32
研究指南／35
第三章　现代教育的演进
第一节　新教育运动　(一)新教育运动的展开与特色／37　(二)欧美的新教育运动／39　(三)日本的新教育运动／41
第二节　科学技术的发展与学校教育　(一)科学技术的发展与教育制度、政策／44　(二)科学技术的发展与教育内容、方法／47
第三节　学习权益的保障　(一)教育的机会均等与学习权

益的保障／49　(二)"儿童权利"的确认与保障／51　(三)保障学习权益的基本问题／53
第四节　**学校教育的国际化**　(一)学校教育的国际化要求／55　(二)国际理解的教育／57　(三)学校制度的国际化／59
研究指南／62
第四章　**发展与教育**
第一节　**人的发展特点与教育**　(一)动物与人／65　(二)人与教育／66　(三)发展的因素与教育的概念／69
第二节　**发展研究与教育的课题**　(一)价值判断与教育方式／71　(二)发展的科学研究的序幕／73　(三)发展研究的综合化与教育／75
第三节　**现代的发展理论与教育**　(一)成熟优势的发展理论／77　(二)学习优势的发展理论／80　(三)发展研究的动向与教育学观点／82
研究指南／84
第五章　**文化与教育**
第一节　**文化与人的形成**　(一)文化是什么／87　(二)人的形成的文化基础／89
第二节　**语言·价值·教育**　(一)文化与价值／91　(二)语言与文化／93　(三)所谓学习语言／95
第三节　**文化的创造与教育**　(一)学校与文化／97　(二)文化的又一种功能／99　(三)价值的创造与教育／101
研究指南／103
第六章　**社会与教育**
第一节　**社会化与教育**　(一)教育社会与个人／106　(二)社会化与教育的关系／107　(三)学校的社会化职能／109
第二节　**选拔、分配的机构——学校**　(一)现代社会的选拔与分配／111　(二)社会流动与教育／113　(三)现代日本的教育机会／115

第三节　总体社会与教育　(一)日本的教育风土／117　(二)社会体系中的教育／119　(三)经济发展与教育／121

研究指南／123

第七章　教育目的

第一节　教育目的的意义与性质　(一)教育目的与教育的实践及理论／126　(二)形形色色的教育目的论／126　(三)教育目的的历史性／127

第二节　培养目标的演进　(一)教育目的与培养目标／130　(二)西方国家的培养目标／131　(三)我国的培养目标／136

第三节　我国学校的教育目的　(一)战前学校的教育目的／141　(二)战后学校的教育目的／143

研究指南／145

第八章　教育制度的传统与革新

第一节　家庭教育与学前教育　(一)家庭教育的意义／148　(二)家庭教育的危机／150　(三)从学前教育到幼年期教育／152

第二节　学校制度的结构　(一)学制的演变／154　(二)义务教育制度／156　(三)中等教育的多样化与综合化／158　(四)高等教育制度的扩充／160

第三节　教育制度的问题　(一)入学考试制度／163　(二)大学自治种种／166　(三)公、私二元系统的变化／168

研究指南／170

第九章　终身教育

第一节　社会变动与终身教育　(一)何谓终身教育／174　(二)终身教育论产生的背景／176　(三)终身教育论的发展／178

第二节　终身教育与学校　(一)对学校教育的要求／180　(二)大学、研究生院的开放／182　(三)学校与劳动者的教育／184

第三节　终身教育的系统化　(一)终身教育机会的扩充／186　(二)社区的终身教育／188　(三)终身教

育体制的整顿、扩充／190
研究指南／192
第十章 现代公共教育的经营
第一节 国家与教育政策 (一)何谓教育政策／195 (二)自由主义国家的教育政策／195 (三)社会主义国家的教育政策／199 (四)发展中国家的教育政策／201
第二节 教育法与行政、财政 (一)现代公共教育的法律原理／204 (二)现代公共教育与教育行政／206 (三)现代公共教育与教育财政／208
第三节 教育管理运筹的原理与组织 (一)教育管理运筹的意义／210 (二)多样的职能与领域／211 (三)管理运筹组织的原则／213
第四节 学校的自主性 (一)学校管理运筹的思想与组织论／215 (二)学校的决策与职员会议／217 (三)学校自治的可能性／219
研究指南／222
第二部 教育实践论
第一章 教育实践的课题与意义
第一节 现代社会与儿童 (一)怎样看待现代社会／228 (二)学校繁荣与教育衰败／230 (三)社区的崩溃与复兴／232
第二节 教育实践的意义 (一)儿童与教育实践／234 (二)何谓教育实践／236 (三)教育实践与教育理论／238 (四)教育实践的结构／240
研究指南／242
第二章 教育课程
第一节 教育目的的具体化 (一)教育课程与目标设定／245 (二)教育课程与教学大纲／247
第二节 教育课程的构成 (一)教育课程的编制／249 (二)教科书与活教材／251

第三节　学科的分类　(一)认知活动与学科／253 (二)情意活动与学科／255 (三)技能活动与学科／257

第四节　教育课程的展开　(一)教育课程的类型／259 (二)单元论／262

研究指南／265

第三章　课堂教学

第一节　教学原理　(一)教学的目的／268 (二)小学、初中、高中的教学／270 (三)教学原则／272

第二节　教材与教学过程　(一)构成教学的因素／274 (二)教材／276 (三)教学过程／278 (四)教学方式／280

第三节　采用教育工艺学方法改善教学　(一)何谓工艺学方法／282 (二)采用教育工艺学方法改善教学／284

第四节　课堂教学分析　(一)课堂教学分析的目的／288 (二)课堂教学分析的实际／288

研究指南／291

第四章　语言与数理的教学

第一节　语言教学　(一)语言生活·语言体系·语言文化／295 (二)语言教学的内容与方法／298 (三)语言环境、语言政策／303

第二节　数理教学　(一)概念形成／307 (二)模型化／310 (三)直觉与逻辑／314

研究指南／318

第五章　自然与社会的教学

第一节　自然认识的教学　(一)自然认识的教学课题／321 (二)理科教学／323 (三)生物教学／328 (四)综合的理科教学／333

第二节　社会认识的教学　(一)社会认识的教学课题／335 (二)地理教学／337 (三)历史教学／341 (四)关于社会现象的教学／346 (五)寻求综合的社会认识／350

研究指南／352

第六章 道德教育
第一节 社会与道德 (一)社会与道德/355 (二)道德与政治/357 (三)道德的结构/359
第二节 道德教育的课题与展开 (一)道德教育的课题/360 (二)生活方式的指导与集体自治/362 (三)知识、技能与德性的形成/364
第三节 直接的道德教育的可能性 (一)德目与生活/366 (二)教材的作用/368 (三)讨论与反省/370
研究指南/372
第七章 生活指导
第一节 生活指导的意义与课题 (一)生活指导的意义/375 (二)生活指导的原理/376 (三)青少年的越轨行为与生活指导/378
第二节 生活指导的体制 (一)生活指导的体制与组织/380 (二)生活指导的计划/383 (三)班主任在生活指导中的作用/385
第三节 生活指导的方法 (一)生活指导中儿童的学习与教师的指导/387 (二)生活指导的典型技法/389 (三)生活指导技法的掌握/392
研究指南/394
第八章 教育评价
第一节 教育评价的意义 (一)评价的偏向/397 (二)从测量到评价/399 (三)评价的目的/400
第二节 教育评价的对象、领域 (一)学生/403 (二)课程·教授法/405 (三)学校/407
第三节 教育评价的方法与活用 (一)目标设定与评价计划/408 (二)学科指导与评价/410 (三)生活指导与教育评价/412
研究指南/414
第九章 教育实践的运筹
第一节 教学活动与学校生活 (一)从知识学校到生活学校/417 (二)学习集体与生活集体/419 (三)培养丰富人性的学校生活/421

第二节　教学过程的系统化　(一)教学过程的组织改革的要求／423　(二)教授组织改革的趋势／424　(三)教授组织改革的方策／427
第三节　学年、班级的经营　(一)学年、班级的意义／429　(二)学校经营与学年、班级经营／431　(三)学年、班级经营的职能内容／434
研究指南／436

第十章　教师
第一节　教师的工作与性质　(一)教师工作的特点／439　(二)作为专门职业的教师／441　(三)教师的教育自由存在与否／443
第二节　教师的地位　(一)坚定的专门职业志向／446　(二)教师的职业特性与社会地位／448　(三)教员团体的组织原理／450
第三节　师范教育　(一)就职前教育／452　(二)在职教育／454　(三)师范教育的国际动向／457
第四节　日本的教师形象　(一)战前的教师形象／459　(二)现代的教师形象／461
研究指南／463

第三部　教育学的历史与研究法

第一章　教育学的历程
第一节　欧美教育学的发展　(一)教授学的形成与发展／468　(二)教育学的创立／469　(三)教育科学／470
第二节　日本教育学的历程　(一)明治前期——近代学校教育的创始与教育学／471　(二)明治后期——德国教育学的昌盛／473　(三)大正、昭和前期——教育改革思潮与教育学的进展／475　(四)第二次世界大战后——教育研究的扩展／478
第三节　教育研究的世界动向　(一)研究领域的扩大与方法的多样化／479　(二)研究活动的交流和体制

化／480 （三）教育研究的“现实”环境／481

研究指南／482

第二章 教育学研究法

第一节 **教育学研究的领域与方法** 教育学研究的领域与方法／485

第二节 **五种研究法** （一）理论研究的课题与方法／488 （二）历史研究的课题与方法／490 （三）调查研究的课题与方法／491 （四）实验研究的课题与方法／495 （五）比较研究的课题与方法／497

附 录 教育学研究指南

1．教育辞书／502

2．教育法令集／503

3．教育统计·调查报告书／504

4．学会／507

5．国内教育杂志一览／508

6．外国教育杂志一览／510

7．教育年表／512

本书编著者一览／534

第一部

教育基础论

第一章　教育学的目标

目　的

本章的目的，在于帮助初习教育学的读者，抓住现代的教育课题，加深对于教育学的理解。所谓教育，乃是把本是作为自然人而降生的儿童，培育成为社会的一员的工作。教育学的任务，则是要从理论上探讨这一过程。在现今高度发达的社会里，教育工作的进行，势必强烈地受到急剧变动的社会的影响，为纠缠着的诸多问题所苦恼。这里面，自然有产生现代教育问题的原由。当我们解决这些问题时，一切与教育有关的人们——教师，教育行政工作者，家长，研究人员，等等，各自会从不同的角度提出解决问题的方案。不用说，研究教育学，也是抱着从理论上摸索解决教育问题这一意愿的。不过，教育学既是一门科学，就得有相应的方法去从事研究。在这里，我们要考察的，就是教育学同现代的教育问题有着怎样的关系。

第一节　现代的教育问题…………………………4

第二节　教育学的课题…………………………9

（一）教育学与教育问题

超越臆见 初习教育学的诸位，都具有以往在家庭和学校里多年接受教育的经验。透过这一经验，对教育这一现象总是有一定程度的了解的。一般的成人对于教育的理解，也是同样情形。不同行业和不同立场的人就教育问题自由地发表意见时，许多人对照自己所受过的教育的体会，会滔滔不绝地陈述自己的关于应当如何解决现代教育问题的见解。这样，关于教育的问题，自古以来人们都在谈论。但是，究竟"教育是什么"这一根本问题，许多人是不甚了了的。这是因为，谁都具有关于教育的某种经验，即令不追究"何谓教育"的问题，对于教育的共同认识——在古希腊称之为"多克萨"（臆见）——也总是存在的。这种以个人经验为基础形成起来的关于教育的共同认识，是一种世俗之见。然而，一旦碰到具体的教育问题，需要严格地规定其概念时，这种共同的认识，在涵义上是混乱不清的。因此，我们不能凭借迄今的世俗之见，而必须凭借从根本上探究"何谓教育"来确立起科学地认识教育的方法。教育学的目的就在于首先是确立科学地认识教育的方法，以解答"何谓教育"的问题；然后在此基础上，对"应当如何进行教育"的问题，作出科学的理论上的回答。

现代社会与教育问题 今天，在我们周围已经出现了教育的偏差，酿成了巨大的社会问题。例如，伤害青少年人性的升学竞争；年年增长的中学生的不良化倾向，特别是校内暴力和家庭暴力的蔓延；处于落后状态的障碍儿童的教育问题，以及有待扭转世俗偏见的同和教育的课题。所有这些，都是亟待解决的问题。这些教育问题，各有其发生的原由，解决的方法自然也应有所不同。但是，它们都是由于今日的教育与社会的关系上的结构性

偏差而引起的。所以，要考察现代的教育问题，首先得从这一观点去加以探讨。

（二）社会的变化与教育

教育的普及与发展 仅仅在一个世纪之前，世界上的大多数成年劳动者没有接受正规的学校教育的机会，个人在社会生活中所需要的知识和技能，除了初步的读写算之外，全是在社会的实际劳动中掌握的。象今天这样，青少年在整个成长期都在学校这个特别的教育设施里，埋头于知识授受的教育，即令在发达的工业国家，也不过是近二十五年的事。今天，我们熟知的学校这一形态，在一百年前的发达工业国家，才不过刚从初等教育的阶段起步。因此，这期间学校教育的普及、发展，是迄今教育史上史无前例的，是超越了政治和经济体制上的差异而进行的。从这个意义上说，教育，到了近代才成了亿万人的事业。

人权思想的普及 促进教育如此迅猛地普及与发展的主要原因，当推人权思想的普及。在欧美发展起来的尊重人权的思想，经过资产阶级革命而广泛地普及于世界。人人具有无可替代的人格，人人享有同等的受教育的权利以求得人格的完成，这已经是举世公认的思想了。为着具体地实现这种受教育权，就得实现教育机会均等的理念。它构成了教育的大众化的原动力。起

体国民为对象的教育制度，致力于教育的普及与充实。进入二十世纪后半叶，科学技术获得了长足的进步。与此相应，各国积极地开展教育改革，从而开创出教育竞争的时代。

科学技术的发展 从十九世纪至二十世纪，科学技术飞速发展，随之引起了以产业结构的变化为主的整个社会生活的巨大变化。亦即：①传统社会的共同体结构业已崩溃，大家族制度正在瓦解，向小家庭化的方向进展；②人口向大都市集中的倾向和都市化的倾向，大都市形成，从而发生了都市生活特有的都市问题；③由于交通通讯手段的发达，社会生活中人们相互交流的范围扩大，交流的密度增加。这种变化导致了人类智慧的进一步开发与提高；④由于管理、生产技术的自动化、机械化，带来了劳动的质的变化，影响了职业教育的内容；⑤社会的一切行业更有组织地进行，这种组织使人们的活动划一化，非个性化；⑥社会的不断变化使个人与集团间的竞争激化了。

由于这种社会变化，相应地产生了教育上的一系列变化：①家庭和地区社会的教育力低下（这是构成青少年犯罪行为增加的一个原因）；②教育的大众化的进展以及伴随而来的教育制度的整顿和学校教育的充实；③投考竞争的激化；④教育内容与方法的革新等。

上述的社会变化，作为教育环境的变化，当然是同儿童的成长发展紧紧地联系在一起的。因此，问题之一是，现代社会变化的速度远远地超过了儿童对于变化的适应的速度。而教育的改革总是落后于社会的急剧变化，从而产生不协调。再者，社会的变化，是同以儿童的成长发展规律为其基础的教育自身的独特要求毫无关联地进行的，两者时而还会产生矛盾与对立。这样，当两者之间不协调、矛盾对立加深之时，便产生出现代的教育问题。

（三）来自未来的召唤

我们可以依据今日科学技术的急速发展，在某种程度上设想未来社会的蓝图。我们面临着从未来观点出发改革现代教育的课题。这主要是：①同知识社会的形成相称的教育；②同闲暇的增加与高龄化社会相称的教育；③同国际化的进展协调的教育。

同知识社会的形成相适应的教育 在过去一个世纪间发展起来，今天称之为基干产业的工业，诸如钢铁、纺织、机械、金属、造船、汽车等工业，主要仰赖于从十九世纪中叶至后半叶所发现的自然科学的成果而得以发展的。在这种基干产业活跃的工业社会里，劳动人口的大多数是熟练工人或半熟练工人，他们所需的素质是知识和技能，是劳动热情。当时社会生活所需的知识，充其量从每天的报纸中摄取就足够了。因此，与此相应的教育制度，培养了掌握高深知识的少数精明指导者和掌握初等教育程度的知识与技能的大量工人大众。然而，二十世纪中叶急剧发展起来的被称为成长产业的新兴工业，例如石油化学、原子能、医药、电子等，大都仰赖于二十世纪前半叶所发现的量子物理学、原子及分子构造的学说、生物化学、电子工业等研究成果。而在以此种新成长产业为基干产业的新型工业社会里，工人的大多数，则拥有了后期中等教育（即高中）毕业程度的知识和学历。

但是，进入本世纪后半叶，这种成长产业的发展开始延缓。在最近的将来，代之而起的新兴产业，例如信息产业，将成为时代的牵引车。这种变化的兆头已随处可见。这些征兆暗示将要到来的新型产业社会，为知识乃产业之基础的知识社会。在今天的美国，知识工人比产业工人多。知识产业的生产额已占国民生产总值的二分之一。这表明知识已经替代了钢铁，成为经济的基础和衡量经济发展水平的标尺了。因此，知识社会的知识，跟

先前社会的知识的涵义不同，它已经从教养性的因素一变而为生产性的因素了。当然，这种产业结构的变化，势必会给教育的所有方面产生巨大的影响。在信息产业方面，这种影响已经局部地显现出来了。

闲暇的增加、高龄化社会的出现与教育 产业结构的变化以及生产率极高的新型产业的发展，所带来的成果之一，就是劳动时间的缩短。结果是工人的业余时间相对增加。例如一九六五年前后日本工人的闲暇时间是二小时五十九分，一九七五年剧增为四小时三十六分。这一趋势，今后还会由于普及每周休息两天制而进一步增强。这样下去，如何利用闲暇时间，将极大地左右着人们生活的充实程度。尤其是从社会生产活动的第一线隐退下来的高龄者，如何充实地安度闲暇时间，是跟老年人的幸福攸关的重大课题。

高龄化的浪潮也在我国滚滚奔腾。不独闲暇时间的利用，高龄者的再就业问题正在成为深刻的社会问题。为着应付高龄化倾向的局面，就得改革整个教育体制，以终身教育的观点从根本上重新加以研究。在这里，包括高龄者教育问题在内的教育制度、教育课程的开发，是人们所期望的。

国际化的进展与教育 进入二十世纪后半叶，由于国际政治和国际经济的进展，人类的相互依存关系愈益加深，增进各国人民之间相互了解的必要性愈益增大。另一方面，科学技术的发展、交通通讯机构的突飞猛进，使地球变得“狭小”了。国际化的国际局面的成熟与交通、通讯手段的发达，为世界各国之间人员与物质两个方面的交流提供了前提。我国由于历史地理条件的限制，曾经落后于世界大势。但近十年间我国经济发展的成就使我国加快了国际化的进程。这就产生了新的日侨子女的教育问题与留学生的教育问题。

（一）民主主义与教育

我们在前一节里，阐述了现代的教育问题之所以发生，是由于个人的自我实现这一教育过程同社会环境所制约的社会进程之间存在着歧异。教育学的课题，就是要科学地探明造成这种歧异的原因及其实际状况，从而在理论上作出解决教育问题的启示。正因为教育问题研究的成果会直接地对现实的教育问题产生极大影响，教育学研究者在着手研究之前，就必须明确应当采取什么样的基本立场。

今天我国实施的是以民主主义为本的社会体制。教育体制也是这种社会体制的一环。这种民主主义的根本方针今后势将延续下去，而教育的使命同它息息相关。在维护并延续这种民主主义教育体制方面，应当坚持尊重人的精神、价值观的多样化这样两个基本精神。

尊重人的精神　正如伯特兰·罗素[①]所指出的，战前的日本教育不过是造就效忠皇国的臣民。因此，从人的全面发展的角度看，是丧失了和谐的。它造成了日本人的国民性的弊端，乃至成了招致第二次世界大战的惨败结局的一个原因。战后的日本，汲取了这一付出了高昂代价的经验，制定了日本国宪法。这是以尊重人的精神为根基的欧美自由主义、民主主义作为政治上的准则的。教育方面也根据这一精神制定了教育基本法。

欧美的自由民主主义成了宪法及教育基本法的思想基础。它倡导自由、平等、博爱的理念，重视人格的尊严，贯穿着珍视个人价值的尊重人的精神。这种尊重人的精神也是近代教育的基调。教育机会均等的理念，不受外力干扰的教育自由的观念，教

① 伯特兰·罗素(Russell, Bertrand, 1872—1970)，英国数学家、哲学家，被誉为二十世纪最大的思想家，教育方面著有《教育与社会体制》(1932年)等。——译注

育方法的个性化原则的主张，等等，都是这种精神的具体体现。

但是欧美的民主主义与尊重人的理念，是经历了几百年的漫长历史、付出了莫大的牺牲，才终于获得的。我国由于战败，接受了同以前的日本的社会制度与文化决裂的方式。所以，在现实地实现这一理想的阶段里，不能不面临着重重困难。在学校教育行政中碰到的教育自由的问题、障碍儿童的教育(1)问题、同和教育(2)的充实和完善问题，所有这些当今面临的诸多问题都表明了：在教育界尚须进一步普及与彻底贯彻民主主义与尊重人的精神。

1　**障碍儿童教育**　障碍儿童这一术语，是指成为特殊教育对象的那一部分儿童而言的。因此，特殊教育这个词往往也由于此种关系而被说成障碍儿童教育。在日本，特殊教育作为学校教育制度的一环，其对象限于盲、聋、智力缺陷、肢体伤残、病弱、虚弱、语言障碍、情绪障碍等等所谓身心障碍儿童。所以，特殊教育也可以换一个说法，曰：身心障碍儿童教育。在这个意义上，障碍儿童教育，叫作身心障碍儿童教育是确切的。提出使用障碍儿童教育这一术语的提案的，是日本教职员组合、日本高等学校教职员组合联合会全国教研集会的组织者们。日教组、日高教联合会第十五届全国教研集会(福岛，一九六六年一月)把"特殊教育分科会"的名称改为"身心障碍儿童教育分科会"。而后在第十六届(伊势市)的集会上，废弃"身心"两字，改称"障碍儿童教育分科会"，系修正"身心"一词的"非科学性"与"障碍"的涵义的结果。

〔出典〕《教育学大事典》(3)第一法规，1978年，第356页。

2　**同和教育**　在标榜民主主义的日本社会里，有六千个未解放的部落。据说那里有三百万人至今仍受着非法的人身歧视。部落歧视已日趋消失……但结婚、就业以及一切社会生活方面的歧视依然存在。在教育上，突出地表现为基础学力的低下和升学机会的不均等。象宪法所倡导的，人，不管出身门第，不管环境条件，都具有平等的生存权、发展权、受教育权、劳动权以及追求幸福的权利与自由。这种基本人权，在未解放部落明显地受到侵犯的事实，谓之部落问题(同和问题)。同和教育，系指有意识地开展的解决部落提出的关于教育问题的教育实践、教育运动、教育行政的总称。

〔出典〕同上(4)，第371页。

寻求多样化 战前日本教育的目标，旨在尽快地使落后的日本赶上欧美各国的先进文明。重点是使国民的教育程度提高到国家规定的一定的教育水准。因此并不实施适应个性特点的多样化的教育，只不过企图划一地使人人达到规定的同一水准。战后在民主主义教育体制下，为了实现教育机会均等的理念而实施了教育的大众化，进而适应个别差异的教育亦受到了重视。就是说，教育的大众化和个别化是支撑民主主义教育的两根不可或缺的支柱。但在现实中出现了这种矛盾状况：在一定的教育预算范围内，一旦实施教育的大众化，个别化的教育就困难了。这样，随着教育的大众化的进展，很可能会导致教育划一化的弊端。要实现教育的多样化，避免大众化酿成的划一化，就得尊重教育的个别化原则。开发适应个别差异的教育内容与教学方法，开辟适应个别差异的多样化的出路，以便有力地推动今日教育问题的解决，这就是人们所期待的。

（二）教育学研究的立场

教育的自由 民主主义社会中价值观的多样化，要求国家和地方公共团体站在上述国民共同的立场上，尽可能地满足国民的多样的要求。就教育而言，要求开辟适应个人能力与能力倾向的多样化的教育途径。战前的日本由于强调了共同性——追求全体国民提高到国家期望的一定的教育水准，而犯下了划一化的错误。战后，在强调尊重个性的教育中，事实上受到传统的集团至上倾向和教育的中央集权倾向的极大影响，让企图扩大共通性的倾向掩盖了追求多样化的倾向。然而，教育的原点乃在于促进个性的发展。只有在个体优先于部分，部分优先于全体，个体的独特性受到尊重时，才合乎教育的逻辑；在实施教育的场合，当这种教育逻辑受到社会承认和尊重时，才会获得教育自由

的观念。当然，就一个国家的教育而言，国家和地方自治体等诸多社会集团可以提出各自的要求，但在考虑这些要求时，教育的逻辑宜置于优先地位。

同教育实践的关系 如前所述，现行的教育制度存在着诸多不能适应现代社会急剧变化的问题。但是，指望一下子改变现行的教育制度，在教育现实中是行不通的。我们宁可充分地考虑到对于正在学习的儿童的影响，求得渐进的改革。首先要作研究，正确地把握教育问题的实际状况。然后依据得出的结论在教育第一线反复尝试和实验，再回到理论研究的高度去分析并且付诸实践。如此循环往复，就能脚踏实地地前进。正因为如此，一个关心教育问题的人，是不能对现实的教育实践漠不关心的。因为教育学研究的课题——教育问题的诸矛盾，是在教育第一线最实际、最尖锐地表现出来的。从这个意义上说，教育实践中正蕴含着教育学研究的课题。以教育实践中的问题为突破口，深入地开展教育学研究，是人们所期望的。这样，对教育学研究来说，教育实践是提炼研究课题、明示研究线索、推敲和验证研究成果的实验场所。另一方面，对教育实践来说，教育学研究可以成为一把有用的手术刀；它要通过具体地、特殊地表现出来的包含种种教育问题的现象，科学地区分“教育现象”水平和从这些“教育现象”中“提炼”出来的“教育问题”水平；然后以教育问题为研究对象，作出客观的、实证性的探讨。因此，以探明教育问题为己任的教育学研究者，务必常常以某种方式，密切注意现实的教育实践的动向，同教育实践的担当者教师密切协作，开展研究和经验交流。

第二章　近代教育的遗产

目　的

本章旨在从教育的原点出发，历史地考察教育现象，以加深读者对教育的认识。着重揭示近代形成的以近代教育原理为基础发展起来的现代教育的历史进程，帮助读者进一步加深对今日教育的理解。

教育作用是关系到文化的继承与创造的社会重要职能之一。教育的起源是同人类文化的发祥同步的。学校作为社会的教育机构有史以来就存在了，在教育中占着中心的地位。再者，对作为教育对象的儿童的认识，也随着时代的发展而有所扩大和加深。本章第一节，概述原始社会至近代的学校的时代变迁；第二节，概述儿童观的时代变迁；第三节，从教育思想、公共教育制度、班级授课法三个观点，考察现代教育的基本结构得以形成的过程。

第一节　学校的创立……………………………14

第二节　儿童观的演变…………………………21

第三节　近代教育的睿智………………………27

（一）学校的起源

凡有人类生存和文化形成的地方，势必有从事创造、传递和继承这种人类文化的教育职能存在。象未开化社会的生活技术是极其单纯的，可以在日常生活中通过模仿获得。但在更发达的社会里，单靠非正规的传递已经不够，有计划的教育愈益必要了。

冠仪 现在依然在未开化种族中普遍沿袭的冠仪(Initiation)的礼仪，被认为是学校的一个起源。这是一种当青年达到一定的年龄时承认其加入成人社会的仪式。从其意图和内容看，它是青年接受教育和考验的一种机会。([1])

文字的发明与教育 在未开化社会中，经验的传递仅凭言传身教。随着文字的发明，那些应当继承下来的文化遗产则是采取了文字的形式来传递了。这样，具有识字能力的人成了垄断文化遗产的继承者，并在集团中享有特殊的身份。在原始社会里，统治阶级的意旨大都披上了神意的色彩。僧侣阶级拥有此种特权，读写能力的培养也由这些僧侣们担当。以汉谟拉比法典①著称的汉谟拉比王，在亚述全土建立了统一国家的时候，学校已经隶属于宫殿和神殿，上流阶级的子女在那儿上学，这是众所周知的。([2])在埃及新王国时代，儿童首先在神殿隶属的建筑物中跟随神官学习古典，接受一般教养；然后作为“书记”进入官厅的各部门从事实务，从先辈那儿接受职业教育。([3])在古代中国，学校谓之“庠”或“序”，它们都附属于祭天的祠殿。([4])

学校的语源 学校作为社会的一种制度而确立起来的一个前

---

① 古巴比伦第六代王汉谟拉比在其统治的初期颁布的国法。法典包括“序言”、“本文”、“结语”三部分，法典本文共280条，包括诉讼手续、盗窃处理、租佃雇佣、商业高利贷、债务、婚姻、遗产继承、伤害、奴隶等内容，是古代最早的大部头的成文法典。——译注

提是，要有执掌教务的教师这种专门人材；也要有能够脱离生产劳动专事学习的学习者。谁都知道，意味着"学校"的 school，schule 源于拉丁语的 schola。它又源于意为"闲暇"、"休息"的希腊语 skhole。有着"闲暇"、"休息"意义的"斯科勒"之所以意味着"学校"，表明当时的学校，是唯有摆脱了劳动的贵族阶级才享有的一种特权；它还表明，人们业已认识到，超越了特定的专业志向的人类自身的教育所具有的普遍意义。

①　所谓冠仪，系指加入某集团的礼仪。尤其在未开化社会中，自然经济的社会基础强固，社会分化不发达，加入部族集团乃是最重要的事。这种加入，一般在成年期进行。因此，成年式和冠仪一般是重叠的。通过成年式，一个人就成为独立的成人，享有同别的成人一样的权利；同时又负有扶养一家、执行宗教礼仪的义务，成年男子则负有同敌对集团战斗的义务。因此，成年式即冠仪，也是教育、考查、考验年轻人的机会。例如，授以猎取食物的技术、对长辈的礼节、执行宗教仪式的方法等，同时还施以包皮割礼、尿道割礼、鞭打、拔牙、拔发、瘢痕文身、文身、烙火等苛酷的考验。年轻人若不能泰然地经受住这些考验，就没有做一个成人的资格。

在古希腊的角力学校(Palaestra)、伊斯兰教的古代寺院（Mosche)、犹太人的犹太教堂一类早期的学校里，可以窥见冠仪的遗风。从中世纪修道院的苦行生活和近代依然残存的青年集体住宿和女子集体住宿训练的风俗，也可以看到此种遗制的一鳞半爪。

②　在古代的亚述，当时的文字是写在粘土板上的，所以学校称做"土板之家"，校长称做"土板家之父"，学生称做"土板家之子"。学生们用粘土板学习楔形文字的读写，学习算术、动植物、地理、矿物、神话、传说、诗抄和作文。学生们一毕业就成为宫殿和神殿的书记。

〔出典〕《世界史》(1．古代文明之发现)，第360页。

③　埃及新王国时代的教育，为了完成培养"书记"的任务，教学重点放在抄写范文上；不独有抄写的内容要求，而且在书法、正字法方面，亦施以严格的训练。教学用纸不是高价的纸张，而是不花钱的陶片。抄写内容包括许多陶冶少年心灵的警世格言，诸如"发愤图强"、"耽于行乐，虽生犹死"之类。

〔出典〕《世界史》(1．古代文明之发现)，第410页。

4 “有虞氏养国老于上庠，养庶老于下庠”。(《礼记·王制》)另有“养国老于东序，养庶老于西序”之说。《礼记》注疏认为，“四代之学，虞乃上庠下庠，夏乃东序西序，商乃右学左学，周乃东胶虞庠”。“上庠、东序、右学、东胶，为大学。故养国老。下庠、西序、左学、虞庠，为小学。故养庶老”。

(二) 古代、中世纪的学校

贵族学校　在希腊，纪元前五世纪前后，雅典、斯巴达一类的城邦国家纷纷出现，彼此在爱琴海地区角逐争雄。雅典采取民主政体，国家的最高决策机构是民会(公民总会)。公民要参与市政就得有必要的教养。这件工作被委之于各自的家庭。(1)由于民主政治的盛行，在他人面前发表自己主张的思维方法(逻辑学)、辩论术、修辞术(修辞学)等特别需要。这样，称之为诡辩家的职业教师便应运而生。他们开设私塾，训练青少年。柏拉图的“阿加的米”①、亚里士多德的“吕克昂”②，就是当时有名的学校。与此相对照的是，在斯巴达的“斯巴达式”教育，是由国家实施的严酷的训练主义的教育。(2)

官僚的培养与学校　古代中国早就建立了大规模的中央集权的国家政权，拥有自身的统治机构——严密的官僚组织。创设了学校，以培养施政的官僚。在古代中国鼎盛的唐代，培养官僚的学制和录用官吏的科举制度都已十分完备。日本上古时代的学制也仿效唐制，在大宝令中有所规定，其教育内容不同于近代的官僚制，它并不注重各门专业的知识，而是以经学、历史、诗歌、管弦、书法之类的一般教养为中心的。(3)

① 阿加的米——Academy，纪元前385年，柏拉图在雅典的阿加德莫斯开办的学园。后来阿加的米被意译为“学院”。——译注

② 吕克昂——Lukeion，纪元前335年在雅典吕克昂(Lyceum)阿波罗神庙之旁设立的一所学园。——译注

寺院学校　欧洲进入中世纪以后，形成了以僧侣、骑士、农民三大阶级组成的封建社会，教会成了民众精神的主宰。教会在各地的总寺院（大教堂）开设寺院学校，作为培养僧侣的教育机构，由大教堂长老——主教监督之。巴黎大学就是在这类寺院学校的基础上发展起来的。另外，在寺院和僧院设有附属学校（斯科勒），从事教区内学童的教育。

日本在古代后期，最澄①和空海②于比睿山和高野山创设了培养僧侣的本山学校。到了中世纪，寺院学校广泛普及，各地称之为"入寺"或"登寺"，入寺院接受初等程度的教育。足利学校是兼有培养高级僧侣和从事学术研究的中世纪唯一的学校；金泽文库则发挥了独一无二的高级图书馆的作用。

[1]　在雅典的公民家庭，儿童七岁，在称做教仆（彼泰高克）的奴隶侍从的陪伴下，上私立的文法学校和弦琴学校，从识字开始，再学荷马③、赫西奥德④的诗篇，接受音乐训练。再者，文法、修辞学、逻辑学作为辩论术的基础而受到重视，加上算术、几何、天文、音乐，构成了后来称做七艺的自由教育的内容。它所贯穿的一个教育思想是摈弃实用性教育，把重点放在适合于贵族教育所追求的人格的完成（而这正是自由主义教育的本质）上。

〔出典〕梅根　悟《世界教育史》，第59页以下。

[2]　关于斯巴达克的教育，在普鲁塔克的名著《希腊罗马伟人传》中的一篇斯巴达的立法者李喀哥斯的传记里有所记载。"婴儿是不准父亲随意地抚养的。降生后必须立刻抱到'闲谈所'去，部族的长老等候在那儿，负责检查婴儿。如果婴孩被确认为体格强健，他们就命令他父亲养育他并分派给他九千份土地中的一份；倘若降生下来就伤残不全，就会被视为即使活下

① 最澄（767—822）日本天台宗的开山祖师。——译注

② 空海（774—835）日本真言宗的开山祖师。——译注

③ 荷马（Homeros纪元前九世纪）古希腊大诗人，他所著的《伊利阿斯》和《奥德赛》，被誉为古希腊二大史诗，系古希腊神话与传说的集大成。它不仅是希腊文学的源流，还同《圣经》一道成为欧洲文学的二大源流。——译注

④ 赫西奥德（Гесиод，纪元前8—7世纪）古希腊的诗人，著有《工作和时间》、《神谱》等长诗。——译注


柏　拉　图

来了，于自己于国家都是无益的。因此，这类婴孩都得抛到泰吉格顿山麓的阿波得泰依深谷中去……”。“当小孩满七岁时，李喀哥斯亲自把他们带来，分成若干组，让他们在共同的纪律下，同吃，同住，同游戏，同学习。对孩子中智慧超群、勇敢善战者，委之为头目。其余孩子要以他为楷模，听从其命令，服从其惩罚。儿童教育俨然是一种驯服的修炼。在那儿，孩子们学习读写的实用技能。其他一切的修炼，都是旨在培养绝对服从命令、任劳任怨、骁勇善战之类的品行。随着儿童年龄的递增，修炼更趋严格：剃光头发，赤足走路，使其惯于赤膊格斗。到了十二岁以后，不给内衣，全年只穿一件衣服以遮身体，沐浴或在身上涂油之类，亦告终止。……”

〔出典〕《普鲁塔克伟人传》(一)，岩波文库，第125页以下。

③　中国唐代的律令制度的推行，使中央集权的政治体制得以完备。培养贯彻这种律令制度的官僚机构是国子学、太学、四门学、律学、书学、算学等六种学校。官僚的选考制度就是科举制。日本的学制以实施养老令而大体告成。根据养老令，中央设大学寮，各国设国学。大学寮兼有培养官吏与负责官吏的人事行政之职。内设教官博士(明经)一名，助教二名，“音”博士、“写”博士、“算”博士各二名。另外，作为事务官，配备头、助、大允、小允各一名。学生的资格是五品以上的子孙及东西史部之子弟，年龄从十三岁起至十六岁为止。

〔出典〕多贺秋五郎《唐代教育史研究》。

（三）庶民学校的创立

欧美庶民学校的宗谱　欧洲的庶民学校是在摆脱了封建领主的政治束缚的自由城邦里，随着商品经济的发展，适应其需要而建立起来的，起初称做公民学校（都市学校 Stadtschule）(①)。进入十六世纪，宗教改革的浪涛使人们痛感到，要使基督教信仰成为民众自身的东西，就得使一切人都有阅读圣经的能力。于

是，在新教普及的瑞士、荷兰、普鲁士、苏格兰，市政府负责创设了免费的公立学校（[2]）。到了十七世纪，哥达公国领主恩斯特·德尔·弗罗梅（Ernst der Fromme）公爵在一六四二年颁布教育令，这是世界上第一个规定普及义务教育制度的法令。同年，在美国的麻萨诸塞州，也制订了包括清教徒们的义务教育条款的《麻萨诸塞教育法》。（[3]）

专制主义与庶民教育　十八世纪，后进国家逐渐确立了专制主义的体制，采取启蒙政策以赶上先进国家。在普鲁士，腓特烈大帝颁布《地方学校通则》(1763)；在俄国，卡得利娜二世女王(1762—1796)时代规定创办免费的二年制小学；在法国，路易十四世公布教育令，规定双亲的教育义务并充实教会学校(1694)；在奥地利，玛利亚·特里萨公布《一般学校规定》，致力于充实庶民学校(1774)。

日本的庶民学校　日本的庶民教育，源于中世纪时代地方的小寺院进行的儿童的世俗教育。进入近世，随着商品经济的发展，自然而然地发展为寺子屋①。采用的教科书，早期的以习字和道德教育为内容，后来扩展到实用技术和社会科教育。从寺子屋的时代变迁看，十八世纪前半叶，在江户、京都、大阪等大城市及其近郊普及；从十八世纪后半叶至十九世纪初，普及于地方城市及商品经济发达的农村地区。十九世纪中叶，几乎普及于全国。除寺子屋之外，乡学、私塾也从十九世纪开始广泛普及开来。这样，在十九世纪中叶大体奠定了近代国民教育制度的基础（[4]）。

---

① 寺子屋是日本江户时代普及的平民教育机构。以平民子弟（六七岁～十二三岁）为主要对象，施以读写算的初等普通教育。早期也有写作“寺小屋”的，或读作“训蒙屋”、“指南屋”的。但从近世中期始，统称为“寺子屋”。顾名思义，“寺子屋”的意思是“寺子”学习之“家”。“寺子”一词的渊源，可以追溯到日本的镰仓、室町时代，那时的教育全由寺院包办。入学谓之“入寺”，学生则称做“寺子”。——译注

[1]　意大利十四世纪的学者乔万尼·维拉尼(Giovanni Villani)为我们留下了说明十四世纪初的佛罗伦萨市实际情况的统计数字。据称，在当时佛罗伦萨市内的儿童中能阅读者八千至一万人，在六所学校里学习算术者一千至一千二百人，在四所学校里学习拉丁文法和逻辑学者五百五十至六百人。当时佛罗伦萨市的总人口，据维拉尼估计约为九万人。

〔出典〕　《世界史》"7．走向近代的序曲"，第23～24页。

[2]　最早的当推一五二三年萨克森的莱斯尼希的公立免费学校。接着，波美拉尼亚在一五三五年颁布《教育令》规定，"邦内的一切城市应设置有校长和数名教师充任的学校"。其后，一五五九年在威丁堡，一五八〇年在萨克森分别颁布了设置免费公立学校的领邦学校令。在苏格兰，长老派教会首领约翰·诺克斯于一五六〇年公布《训练第一书》，又于一五六一年公布《学校及学院规则》，规定政府在各教区设学校，强制全民众的子弟入学。并规定要以教义问答书为中心，施以读写训练。

〔出典〕　梅根　悟《世界教育史》，第183页以下。

[3]　一六四二年制定的《麻萨诸塞教育法》和一六四七年该法的补充法令规定：①市镇应设置学校。五十户以上设读写学校；一百户以上设文法学校。②父兄、雇主负有送子弟入学的义务，违者罚款。③市镇的自治机构负有设置学校的义务和鼓励、监督就学义务的责任与权利。④教师的薪金按照市镇议决，由就学儿童的父兄、雇主负担；或由全体居民共同负担。

〔出典〕　梅根　悟《世界教育史》，第191页以下。

[4]　从寺子屋的开设情况看，天明、宽政期之前呈缓慢增加的倾向，到天

（寺子屋开业的情况）

年代	文明～元和（一四六九～一六二三）	宽永～延宝（一六二四～一六八〇）	天和～正德（一六八一～一七一五）	享保（一七一六～一七三五）	元文～宽保（一七三六～一七四三）	延享～宽延（一七四四～一七五〇）	宝历（一七五一～一七六三）	明和（一七六四～一七七一）	安永（一七七二～一七八〇）	天明（一七八一～一七八八）	宽政（一七八九～一八〇〇）	享和（一八〇一～一八〇三）	文化（一八〇四～一八一七）	文政（一八一八～一八二九）	天保（一八三〇～一八四三）	弘化～嘉永（一八四四～一八五三）	安政～庆应（一八五四～一八六七）	明治一～八（一八六八～一八七五）
开业数	一七	三八	三九	一七	一六	一四	三四	三〇	二九	一〇一	一六五	五八	三八七	六七六	一，九八四	二，三九八	四，二九三	一，〇三五
年平均开业数	〇·一	〇·七	一·一	〇·九	二·〇	二·〇	二·六	三·八	三·二	一二·六	一三·八	一九·三	二七·四	五六·三	一四一·七	二三九·八	三〇六·六	一二九·四

（注）明治年代，截至八年为止。《日本教育史资料》所载之寺子屋开业年截至该年。实际上，尔后开业的寺子屋也不少。

明、宽政期，发展飞速。这是由于各藩在藩政改革中开始致力于领地民众的教化政策，还由于伴随商品经济的流通而来的知识的普及诸因素的影响。天保期以后，其发展更是势如破竹，遍于全国。本表是文部省刊行的《日本教育史资料》所记载的寺子屋开设状况。不过，考虑到"资料"的限制，实际增加的数字可能要大得多。

（一）古代、中世纪的儿童观

杀婴　杀婴的风习自古就存在，同人类历史一样久远。它同弃婴、卖婴一样，是近代之前的社会把子女当作父母的隶属物思想的产物。在这种儿童观支配下，双亲和社会对婴儿握有生杀之权。这种情形到了近、现代，亦未销声匿迹。一般有经济原由和宗教原由（例如作为祭品），但以经济上的原由居多。人类在长时期并不掌握避孕手段，所以，在生产力仅仅能够维持集团成员生存的社会里，杀婴是一种为社会所容许的控制人口的唯一办法。（[1]）

弃婴　当生产力发展到社会的物质财富不仅能够维持全社会成员的生存时，以此为契机的阶级社会出现了。除了杀婴之外，弃婴、卖婴的现象随之出现。在欧洲社会里，基督教是禁止杀婴的，但代之而起的是弃婴增加，教会兴办孤儿院以收容这些遗弃的孤儿。这一方面表明了儿童的生存条件有了一定的好转；另一方面又出于这样一种看法造成：儿童生来就有"原罪"，要使他们尽早开始赎罪。毛斯把基于此种儿童观的育婴称之为"弃婴样态"（Abandoning），并把它视为欧洲中世纪育婴的典型（[2]）。在这种环境下成长的儿童，甚至由于疾病之类原因而致死的危险性都越来越小了，他们很快地被纳入了成人的世界，当作"小成人"看待。

惜婴思想　在日本，同欧洲社会不同，杀婴风习并不禁绝，称为"还婴"和"溺婴"。但是另一方面，溺婴的结果使得留下来的孩

子备受爱惜，倍加培养。在同佛教的风俗信仰相融合的产物——地藏菩萨信仰中，地藏菩萨既是在地狱守护死去的孩子的在天之灵的菩萨；又是活着的孩子们的守护神。对孩子的这种情爱，山上忆良咏为"惜婴"；在《梁尘秘抄》中，收有咏叹儿童的"今样歌"①，它把儿童的游戏行为看作是纯真无瑕的(3)。这样，可以认为，把儿童的行为视作无邪无罪的儿童观的风尚，在这个时代已经形成了。

1　杀婴图

以初生婴儿为祭品的仪式



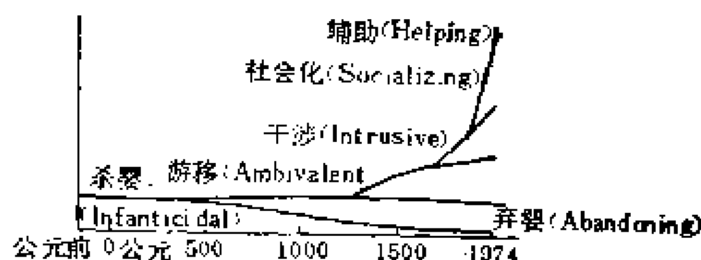
〔出典〕　梅根　悟《世界教育史》，p.21.

杀婴图



〔出典〕《子孙繁昌手引草》(嘉永3年)，斯泽富太郎《明治百年的儿童史》

2　毛斯的"弃婴样态"



据 Lloyd de Mause (ed), The history of childhood, 1976, p.53.
〔出典〕　岩波讲座《儿童的发展与教育》(2)，p.159.

---

①　日本平安朝时期的流行歌，通常由四个七五调句组成。——译注

③ **咏童歌**

食瓜思子深，啖栗怀儿切。
童竖自何来？搅扰眠亡绝。
（和歌）
玉英何价有，岂若孩童杰。

（载　山上忆良《万叶集》。）

身为游戏生，心随游艺长？
闻罢嬉童声，手舞复足蹈。

（《梁尘秘抄》第2卷，第359页。）

（二）近世的儿童观

儿童期的确认　在近世的日本，儿童观有了新的发展。这就是继承并发展了前一时代对儿童的关怀与爱惜的风尚，在儿童期的确认这一点上表明了儿童观的发展。就是说，关于儿童期的上限，人们根据长期来的经验把成人生活中所必须的性成熟与身心诸能力的发展当作一个标准来考虑了。并且通过元服①和成人式来承认儿童期的结束（男孩十五岁前后，女孩十三岁前后）。另一方面，对儿童期发展阶段的认识也加深了。前一时代就已经认识到，七岁是儿童的重大转折时期。在七岁之前，被捧为"天之骄子"，受到爱护，在几个阶段里设节日，开展庆贺仪式，祈求平安成长。人们还认识到，让儿童在这个年岁里开始学习和训练是适宜的（①）。这种倾向到了近世业已流行。进而又确认，七岁以后是身体的发育变形期，需要有与此相应的教育。这样，对儿童期的逐步加深的经验性认识，成了贝原益轩的《和俗童子训》（"随年教法"）等许多育儿书的论述的基础（②）。但是这种儿童观的发展，也受到儿童从属于"家"所象征的封建社会的思想观念的束缚，并没有把儿童看作是有个性存在的人。

① 元服——指日本男子到11～16岁时，变发形，改服装，头上加冠，以示已成长为成人的一种习俗或仪式。——译注

特别是"孝"的观念,长时期内从根本上支配着日本的儿童观,它的克服成了近、现代的课题。

文艺复兴与儿童观　据菲利普·阿里埃斯①说,在欧洲社会的长时期里,找不出以性成熟的标准来划分儿童期的观点,而是受社会的从属和依存的观念支配的。但是文艺复兴否定了封建的、基督教的伦理,习俗与制度,同时产生出了新的人类观。这种人类观认为,人根据经验思维带来"自然"认识的转变,人是完全可以认识的、自由的、有规律性的活动体。这种人类观使儿童观从传统社会的从属关系中解放了出来,从确信人类的进步引伸出了儿童是自由而具有发展可能性的存在这一儿童观(3)。这种儿童观的基础,尽管局限于自由城邦的商人阶层,但在考察近代的儿童观上是惹人注目的。

1　世阿弥②的育子书

七岁

一、这种"能"的练艺,大体应从七岁始。儿童在七岁前后动作自然,情趣天真。无论一招一式、一词一曲乃至喜怒哀乐,都能表演得毫不讳饰做作。此时教官不必过于说"好"道"坏",评头品足。指点过分,只能使儿童兴味索然,"能"的训练亦会徒生烦琐而终不得上进。(略)

十二三岁

从这一年龄开始,嗓音日渐上调,领会日趋加深。所以应当给以更多方面的训练。他们风华正茂,体态苗条;音色甜润。有了这两个特色,就能避短扬长,而益显其才华。(略)

〔出典〕　世阿弥元清《风姿花传》(后文叙述的从"十七八岁"到"五十有余"为止的按年龄阶段提出的训练法从略。参见山住正己、中江和惠编注《育子书》1)。

2　贝原益轩③的育子书

---

①　菲利普·阿里埃斯(Philippe Aries, 1914—),法国历史学家。——译注

②　世阿弥(1363—1443),日本室町时代的能演员、能作者、能理论家。本名结崎三郎元清,世阿弥系艺名。——译注

③　贝原益轩(1630—1714),江户时代的儒学家,朱子学派的泰斗,庶民教育家,博物学家。著书多达98部247卷,《和俗童子训》是其中的一部(五卷)。——译注

贝原益轩的《和俗童子训》卷之三《随年教法》指出，应作六岁、七岁、八岁、十岁、十五岁、二十岁等年龄区分，根据年龄阶段施以适当的教学方法。首先是"六岁的正月，应开始授以数字名称和东西南北的方位名称，视其天资之智愚程度，从六七岁开始进行日本字的读写教学"。

〔出典〕 前揭《育子之书》2。

[3] **伊拉斯莫斯①的儿童观**

用恐怖的手段来使他弃恶，乃是一种奴性的作法。"儿童"这个词在拉丁语中意味着"自由者"（注：liberi）。因此，自由的教育是符合儿童的。……自然，用教育手段把本来是自由的儿童奴隶化，是何等的荒谬！

〔出典〕 伊拉斯莫斯《幼儿教育论》，1512年；梅根　悟《世界教育史》，1967年，第171页。

（三）近代的儿童观

"儿童的发现"的教育史前提　但是，在文艺复兴时期产生的儿童观，是从理想的人的形象推导出来的。尽管承认了儿童的自由与兴趣，但是并未把儿童本身看作是有个性价值的存在；也未否定儿童对于双亲的绝对服从关系。因此把儿童作为双亲的所有物来看的儿童观和中世纪以来的贯穿基督教的原罪观的儿童观依然占统治地位，鞭挞、体罚的教育习俗依然存在（[1]）。要改变这种儿童观，需要文艺复兴时期所显示的对"自然"本性的认识，和对儿童的发展可能性的确信而作出的教育实践的努力；也需要从理论上为发展这一认识而作出的长期的思想努力的积累。这种思想努力的一个适例，就是英国在十七世纪出现的新的教育观：儿童生来就是没有原罪的纯真无瑕的存在；它抨击体罚，主张报酬、激励和竞争的教育。这种教育观受到中、上流阶层的支持。洛克著的《教育漫话》，把儿童看作"白板"，反对体罚教育，正是从理论上概括了这一新倾向。（[2]）

---

① 伊拉斯莫斯（Erasmus, D, 1469?—1536），荷兰人文主义教育家，著有《论学习方法》（1512）、《论儿童的早期教育》（1529）、《论儿童的礼貌》（1529）等。——译注

卢梭与"儿童的发现"　在儿童观的发展长河中，承继这种从根本上扭转以成人社会的要求来对待儿童的儿童观，确立起把儿童视为具有其固有法则的"自然"的存在这一新的儿童观的，是卢梭。就是说，卢梭认为，儿童并不是生来就有原罪的存在；也不是夸美纽斯和洛克所主张的那种如何可以教育的"白板"；也不是"小大人"。它本身就具有不可转让的价值，是一种不断地渴求创造性表现的存在([3])。在卢梭那里，儿童是从社会和双亲两者的束缚下解放出来，作为一个人来看待的。他认为，真正的教育就在于使儿童的这种自然本性得到发展。这是教育学上的一百八十度的大转弯，它确立了近代教育的原理。

[1]　从旧约圣经中看到的体罚

不可不管教孩童，你用杖打他，他必不至于死。你要用杖打他，就可以从地狱的深渊救出他的灵魂。

〔出典〕《旧约圣经》箴言篇，第23章。

[2]　约翰·洛克的体罚观

对于儿童，一般有一种贪便取巧的惩罚方法，就是鞭挞。这是一般教师都知道的而且随时都会想到的管理儿童的唯一手段，是教育上最不适当的一种手法。(略)



(1) 这种惩罚方法，不独不能克服追寻肢体的一时的快乐、极力避免苦痛的自然倾向，反而会助长这种倾向。(略)



18世纪后半叶的德国的学校
Cubberley, E.P.: Readings in the History of Education.



卢 梭

③ 卢梭的"儿童的发现"

大自然希望儿童在成人以前,就要象儿童的样子。如果我们打乱了这个次序,就会造成一些果实早熟,它们长得既不丰满也不甜美,而且很快就会腐烂。就是说,我们将造成一些年纪轻轻的博士和老态龙钟的儿童。儿童是有他特有的看法、见解和感情的,如果想用我们的看法、见解和感情去替代它们,那简直是愚不可及。我们要求十岁的孩子具有判断的能力,就象要求他长成五英尺身高那般荒唐。

〔出典〕 卢梭,平冈昇译:《爱弥儿》,河出书房,1966年,第68～69页。

(一) 西欧资产阶级革命时期的教育思想

资产阶级的教育 近代资产阶级社会的各种教育原理,可以谓之"近代教育原则",直至现代仍然在起作用。这些原理在历史发展的过程中,逐渐地贯穿于近代国家的公共教育、义务教育的制度中;也体现于学校教育的组织形式——"班级授课"制中;但首先是作为资产阶级社会的资产阶级的教育,反映在西欧资产阶级革命时期的教育思想中。

在英国,清教徒革命的时代(1640—1660)旨在建立近代资产阶级社会而提出了许多教育构想。尤其是米尔顿(Milton, J. 1608—1674)的《教育论》(1664年),成了王政复古后的非国教派

学院的范例;它指出了如何培养新兴资产阶级社会的指导层。约翰・洛克(Locke, J.1632—1704)倡导培养资产阶级社会新兴贵族的"绅士"教育,他的《教育漫话》(1)特别给了后世以强烈影响。洛克除了锻炼主义的绅士教育论外,还提出了另一种完全不同的实施贫民教育的《劳动学校案》。这两者明显地表明了资产阶级教育思想的双重性。

人的教育 接受洛克教育论的影响,把资产阶级教育作为人的教育来阐发的,是卢梭(Rousseau, J.J. 1712—78)。他在《爱弥儿》(1762年)中,倡导自然教育、消极主义教育,主张教育要顺应儿童的自然成长发展。"儿童的发现者"卢梭的儿童观与教育观,成了新教育的思想源泉,而为后世继承。(2)

国民教育 在美国独立革命、法国大革命那样的革命时期,国民教育论沸沸扬扬。美国独立宣言的起草者杰弗逊提出的学区制、公费教育、选拔英才儿童并实施英才教育,体现了公共教育的基本精神。

法国大革命(1789年)后的革命议会也提出了许多教育法案。这些法案的共同目标是,废弃教会垄断的教育体制,确立起由共和国政府管辖的世俗的近代资产阶级社会的教育体制。(3,4)

1 约翰・洛克的教育论(1693年)

(1)"导师的重要工作在于养成学生的风度,塑造学生的灵魂,培养学生良好的习惯、德行与智慧,进而赋予学生以人世的见识。在于使学生喜爱并模仿优良的、值得赞颂的行为;当学生躬行实践时,赋予他以力量和进取精神。导师之所以要使学生去用功,目的只在训练他的能力,利用他的时光,免得他游手好闲、偷懒,并且使他惯于吃苦,通过自身的努力,领略奋发成功的乐趣"。

〔出典〕 服部知文译:《关于教育的考察》,岩波书店,1967年,第138页。

(2)"体力的主要标准是能忍耐劳苦,精神力也是一样。一切德行与价值

的重要原则及基础在于：一个人要能克制自己的欲望，遏止自我倾向，即令欲望倾向于另外一个方向，也能纯真地顺从理性所示的最好的引导”。

〔出典〕 同上书，第46~47页。

② 卢梭的《爱弥儿》所表达的教育思想的要点

(1) 教育的目标在于培养真正的公民，培养自主的、忠于社会正义的、懂得为公共福利抑制自己的人；能够体察社会的自由（不是自然的自由），进而体察道德自由的人。

(2) 摒弃阶级的或囿于一职的教育，要有普遍的人的教育。一切的人首先应当作为一个公民受到教育，以便获得公民的素质；提高经得住任何地位、职位变化的基本生活能力。

(3) 不为将来而牺牲现在，而要充实现在的每时每刻，去完美地生活。这才是本来的教育。

(4) 在教育方法上要排除人为的、专横的压制和灌输，强调自主、自发的学习生活。另一方面，在客观的、规律性的事实面前，不许学生恣意妄动。

(5) 学习不应当是抽象的说教和读书，而应当是凭直接经验并视具体情况而展开的过程。

〔出典〕 梅根 悟著《西洋教育史》，诚文堂新光社，1963年，第69~70页。

③ 孔多塞①(Condorcet, M.1743—1794)的公共教育思想的特色

(1) 确认教育自由的原则。它由自由行使学习权的“学习自由”与自由行使思想言论自由的“教育自由”组成。(2)社会或公共权力机构负有组织、整顿国民教育的义务，这是为保障社会的一切成员的利益所需要的。(3)重视教育机会均等的原理。(4) 学校教育限于智育。排除一切政治的意识形态与宗教教条的授受。(5)主张教育要从种种的权力束缚下解放和独立出来。

〔出典〕 平野、松岛编《西欧民众教育史》，黎明书房，1981年，第62~65页。

④ 雷佩尔提② (Lepelltier, M. 1760—1793) 《国民教育计划》的特色

(1) 控制原理。根据国定的育儿方针进行养育。组织“国民教育之家”，以实施免费的义务教育。(2) 注重训育。包含若干智育，但重点放在德育和体育上。(3)教育税由少数富人承担。(4)提倡教育的民众管理方式。

〔出典〕 同上书，第64~65页。

---

①② 孔多塞和雷佩尔提都是法国资产阶级革命时期的教育思想家。孔多塞计划和雷佩尔提计划是该时期所拟定的最进步的国民教育改革计划。——译注

（二）近代国家的公共教育

公共教育的整顿、确立　近代国家把学校教育置于国家权力的管理控制之下，把它作为公共教育加以整顿与扩充。这就是首先确立义务教育的制度；接着实施义务教育免费化，以确保义务教育制度的实效；进而主张教育的中立性，以确保公共教育的权威与信赖。

义务教育　专制主义国家的义务教育制度获得了建立与发展，特别是产业革命以后，构想并实施了旨在保护一定年龄的儿童的义务就学。十九世纪英国的工场法规定的义务就学（[1]），目的是提高工场生产的质量与振兴产业，以发展国家帝国主义；也有保护儿童免于过重的工场劳动这一人道主义的一面。罗伯特·欧文(Owen, R. 1771—1858)的性格形成学院，就是代表这种学校教育的人道主义精神的典范（[2]）。在工人的参政运动——人民宪章运动中提出了“受教育权”的主张，要求实施普通教育([3])。以此为契机，义务教育观发生了从强制教育到保护儿童的变化。

义务教育的免费化与公共教育的中立性　考虑到双亲养育子女的经济负担，为了有效地实施义务就学，义务教育就必须免费。无论出于保护儿童还是出于实现受教育权的考虑，公共教育费由公费负担的政策都得强有力地推进。

义务教育即使免费，倘不脱离宗教与政治而中立就不能获得民众的支持。特别是信教自由是基本的人权，国家要推进义务教育，就得把公共教育摆在诸宗教的对立之外，亦即保证公共教育不受宗教左右的中立性。因此在义务教育规定中往往添加了“良心条款”。至于政治中立，实际上是很难实现的，只能停留于理念的阶段。

1 从英国的"工场法"中看到的义务就学规定

(1) 一八〇二年的《关于徒工的健康与道德的法律》规定，棉纺厂、羊毛厂童工的劳动时间不得超过十二小时。禁止夜间劳动。在学徒的头四年中应将劳动日的一部分用于读写算教育；每周礼拜日应对徒工进行一小时的基督教原理的教育等。

(2) 一八三三年《工场法》，禁止未满九岁的儿童作童工。九岁至十七岁童工的劳动时间，一天限制在八小时以下。未满十八岁的少年工的劳动时间，从每天十二小时缩短为十小时。

(3) 一八四四年《工场法》制定童工半日交替制。八岁至十二岁童工，凡隔日工，在就学日每天以五小时用于学习；连日工每天以三小时劳动时间用于学习。

〔出典〕 小山路易：《西洋社会事业史论》光生馆，1978年，第83页；哈钦斯、哈利森：《英国工场法历史》新评论，1976年，第40~41，73~78，85~86页。

2 欧文的教育思想与教育事业

"工业革命给人民大众及其子女带来的，……是悲惨。社会主义运动就是从这一严酷的事实中孕育并且逐渐积聚力量的。而翻开这个运动史的第一页的，则是罗伯特·欧文。这是今日的常识。……欧文……从人道主义的立场出发，对改善工场的劳动条件以及工人及其子女的教育，倾注了异常的热情，并且取得了辉煌的成果。欧文不愧是教育领域的社会主义者。他相信，教育工人及其子女，给他们以生活和劳动的健康环境，特别是有计划地使他们受教育，那是能够根除贫困和社会恶习的。他亲自创办了新拉纳克工场，实验了这一信念。

他在这个工场里附设幼儿保育所与学校，把幼儿、未就业少年和就业的未成年者分别组织起来施以教育。一八一六年，命名为'性格形成学院'的大规模的校舍建成并开学，将上述诸设施合并了。它也是成年工人的教育和娱乐的设施。"

〔出典〕 梅根 悟：《世界教育史》（修订新版），新评论社，1970年，第305页。



欧 文

3 宪章运动者的教育政策纲领（1837年）（起草者洛维特①）

"接受公共教育必须是一种权利。这是来自社会本身的一种理所当然的

权利。因为，所谓社会，是人们争取彼此的福利的联合体。因此也是一切成员为了共同地求得安全和适当训练的联合体。……我们热望普通教育。但是我们当然并不想把我们的孩子们的教育这样一个极其重大的义务，委托给由普遍选举推举出来的可信赖的政府之外的政府。"

〔出典〕 梅根　悟：《世界教育史》，新评论社，第339页。

（三）班级授课

"把一切事物教给一切人" 作为公共教育而被制度化了的教育尤其是义务教育，应当是教"一切人"的。为这种公共教育的理论奠基并借助学校的教学组织和班级教学制度使之得以实现的第一个教育学者，就是夸美纽斯(Comenius,J.A.,Komensky,1592—1670)。他不仅改革历来沿用的"语词的教授"，主张"事物的教授"；而且还著有《世界图解》(Orbis sensualium Pictus)。这是用图画将事物表现出来，借以学习国语或拉丁语(世界共通语)的教科书。他认为，任何人凭借自己的感觉，特别是视觉，都可以认识事物和事实的。(1)

提高人性的内在力量 但是夸美纽斯的教育论与教科书，重点放在知识的授受上。凭着这一点能否真正地培养出智慧来，还是有问题的。瑞士教育家裴斯泰洛齐(Pestalozzi, T. H. 1746—1827)根据"将人性的内在力量提高到纯粹的人的智慧"这一陶冶目的，设计了统一地、有机地发展头(智育)、心(情操教育)和手(技术、技能的教育)的"术"，付诸于学校的实践，并通过培养弟子而广泛传播于世界。他的注重直观、注重发展儿童的各种能力的教育方法也被称为直观主义或者开发主义(2)。

班级授课 把班级授课作为廉价而有效的方法积极推进的，

---

① 洛维特(Lovett, William, 1800—1872)，英国早期宪章运动的指导者，教育家。——译注

是英国产业革命时期的产业资本家。仿效工场中机械化大生产方式的导生制(倍尔、兰喀斯特法)就是适例([3])。另一方面,学习裴斯泰洛齐,在世界各国的学校作为国民教育的方法广泛普及的,则是赫尔巴特的五段教学法。它是建筑在以陶冶人的道德品性为宗旨的教学论基础之上的。威勒[①]和赖因[②]通过教员培训所使之普及开来。它虽则带来了形式主义的弊端,但不失为出色的近代化的教授法。([4])

[1] **夸美纽斯《大教授学》(Didactica Magna, 1639)的标题**



夸美纽斯

"阐明把一切事物教给一切人的全部艺术的教授学。

别名。

使每个基督教王国的一切教区、(亦即)城镇和村落,全都建立这种学校的一种确切的劝导,务使两性的青年毫无例外地,全部迅捷地、愉快地、扎实地发展其知识,纯化其德行,厚植其信仰,这样去学会一切现世与来生所必需的事项。在这里,所有的根本原理均导源于事物的本性,它的真实性都是经过了几种技艺的证明的,它的次第都是明晰地按年、按月、按日、按时提示着的。最后,它还指出了一种简洁而又可靠的方法,使它能够称心地实现出来。"

〔出典〕 夸美纽斯著,铃木秀勇译:《大教授学(1)》"世界教育学选集24",明治图书,1962年,第13页。

[2] **裴斯泰洛齐的直观主义(摘自《葛笃德儿童教育法》)**

"直观是一切认识的绝对基础。我在这一认识之上,确立了教学的至高

---

① 威勒(Ziller, T. 1817—1882),德国教育学者,赫尔巴特学派的骁将。——译注

② 赖因(Rein, W. 1847—1929),德国教育学者,系继威勒、斯托伊(Stoy, K. V. 1815—1885)之后,集赫尔巴特学派教育学之大成的赫尔巴特学派的殿将。——译注


裴斯泰洛齐

无上的原理。知识从某种意义上说，只能是从直观自然而然地引伸出来的。"

"一个人在他作出直观之前所得到的看上去似乎早就成熟的判断，不就是同从树上落下的、被虫咬过的、而且仅仅由于这个缘故看上去似乎是成熟的果实一样的东西么。"

"唯有确实的根本性的知识才能真正地陶冶人，使人自由，使人自信，使人有教养。那种华而不实的、一知半解的知识，无论在智力上道德上，只能使人孱弱，只能造就耍嘴皮的人。"

"我想为国民普遍地减轻一切的技艺与学问的基础阶段的学习，并且想在国家的贫民和弱者的被遗弃、被荒废了的能力上，也开辟出人道之路——某种技艺之道。过去我是这么想的，现在依然这么想。"

〔出典〕 长田新：《裴斯泰洛齐全集》（第8卷）平凡社，1962年。

3 导生制

"导生制是一种受人欢迎的不费钱而能教育大量孩子的妙案。兰喀斯特曾经洋洋得意地提供了这样一个数字：如今每个学生只需原来经费的四十分之一。……说它得到了相当理想的成功，也是毫不夸张的。"

〔出典〕 梅根　悟：《世界教育史》，新评论社，1967年，第293页。

4 赫尔巴特的五段教学法

(1) 赫尔巴特的"教学的一般阶段"（认识的四阶段→教育阶段）：a）静态中的钻研→明了，b）动态中的钻研，c）静态中的理解，d）动态中的理解。

(2) 戚勒的五阶段：a）分析，b）综合，c）联想，d）系统，e）方法。

(3) 赖因的五阶段：a）预备，b）提示，c）比较，d）概括，e）应用。

由于戚勒和赖因倡导的"形式阶段"分为五阶段，所以这种教学称之为"五段（步）教学法"。


赫尔巴特

研究指南

研究教育的历史发展的领域谓之教育史学。过去的研究部门分为西洋、东洋、日本三种教育史(相对于日本而言，也有把西洋、东洋并称为外国教育史的)。最近的研究动向，其一，是研究领域按国家、时代划分，有的还积累了过细的实证研究。由于此，迄今未知的事项得到了阐明，教育史按国别、按时代的研究，有着丰富的多样性。其二，体现了如下的世界教育史的研究方向：在国别史、年代史研究的基础上进一步深化，从世界史的角度考察各国教育的历史发展的相互关系。为着揭示本章的课题——近代教育的遗产，除了学校、儿童观、近代教育思想之外，阐明教育制度、教育内容和方法等等的历史发展过程，也是必要的。

参考文献

1．梅根　悟主编、世界教育史研究会编辑：《世界教育史大系》(全40卷)，讲谈社，1975年。

2．唐泽富太郎编：《日本的近代化与教育》(教育学研究丛书)，第一法规，1976年。

3．松岛钧等编：《现代教育问题史》，明玄书房，1979年。

4．仲新等编：《学校的历史》(全5卷)，第一法规，1979年。

5．文部省：《学制百年史》行政，1972年。

教育史研究学术杂志有：

日本教育学会编：《教育学研究》(季刊)。

教育史学会编：《日本的教育史学》(季刊)，讲谈社。

又，作为研究近代日本教育历程的基本文献，有教育史编纂会编：《明治以后教育制度发展史》(全12卷)，龙吟社，昭和13—14年(1938—1939年)。

课题研究

1．阅读(规定近代日本教育基本性质的)三大文献：《公布学制之布告》(明治5年)、《教育敕语》(明治23年)、《教育基本法》(昭和22年)，试比较考察三者基本性质的不同。

2．比较研究各国近代教育的发展，指出其间的共同点。

3．试从学校的历史发展源流，考察近代学校的特点。

4．试就各国的文化结构、社会体制与儿童形象之间的关系作一研究，然后在此基础上揭示现代儿童的特点。

第三章　现代教育的演进

目　的

从十九世纪到二十世纪的转折期，近代教育的矛盾亟待克服，新的教育理论与实践崭露头角。首先是新教育运动的勃兴：它把二十世纪视为“儿童的世纪”，抨击注入式的传统学科的教学与道德说教，倡导儿童中心和生活主义。两次世界大战及其前后迅猛发展的科学技术的成就，有力地促进了教育事业的改革。在这个过程中产生的所谓儿童与学校教育过分地受到外部压力的问题，以及教育内部蕴含的课题——保障学习权与教职的专门职业性的问题，日益成为燃眉的课题。科学技术的发展以及伴随而来的社会变化，促进着地球上各种社会的协调，使得包括教育在内的一切社会现象的国际联系日趋加强。

在这一章里，叙述十九世纪未曾有过的这些现象，勾勒这些现象的形成与发展的梗概，借以探明透视今后教育的新观点。

第一节　新教育运动 ……………………37

第二节　科学技术的发展与学校教育 ……44

第三节　学习权益的保障 ………………49

第四节　学校教育的国际化 ……………55

（一）新教育运动的展开与特色

新教育运动的宗谱　新教育运动的历史宗谱可以追溯到近代初期的文艺复兴运动；可以发现许多先驱者。他们首先是十六世纪的剌伯雷（Rabelais，F. 1494—1553）、蒙台涅（Montaigne，M. E. 1532—1592）（[1]），十八世纪的卢梭、裴斯泰洛齐。在这个意义上也可以说，新教育运动是具有长达四百年悠久历史的一系列运动。

新教育运动的社会背景　十九世纪末叶以后，欧美先进国家经过了产业革命，完善了国民国家的体制，建立了国民教育制度，争得了帝国主义国际竞争的胜利。新教育运动就是在这种历史背景下产生的。就是说，在这里强烈要求新的教育努力——尊重学习者的个性与主动性，培养富有弹力的灵活的思维力；掌握民主主义生活的原理，谋求生产活动与教育的结合，来替代划一的、僵化的、传统的、守旧的教育。（[2]）总之，新教育运动可以说是一连串改革的尝试：它要打破僵死的、孤立于社会之外的学校的躯壳，把学校改革成为适应时代要求的、社会与学习者息息相通的有效的培养人的场所。

新教育运动的特色　可以指出，各国广泛展开的新教育运动的一大共同特色，就是"尊重儿童"。一九〇〇年出版的爱伦·凯（Key，E. 1847—1926）的著作巧妙地取名为"儿童的世纪"（英译 The Century of the Child）。新教育运动也是同样，让儿童占有了主角的地位。就是说，新教育运动把学校的重心从教师大幅度地转到了学习者方面（[3]）。

新教育运动决不是历史的遗物。今日在国内外还在活跃地进行着各种各样的新教育的尝试。我们要正确地继承新教育运动的精神与遗产，努力使之在今后的教育实践中发挥效用。下面，

试就欧美和日本的新教育运动作一概要的描述。

1　新教育的先驱

“人们对着我们的耳朵，就象往漏斗里灌注什么似的，无休止地声嘶力竭地叫喊，我们的职责只是反来复去地唠叨人云亦云的陈词滥调。请教师改一改这样的恶习吧。还是让他们从一开始就凭着自身的力量去品评，自己去辨别、选择和试验吧！时而给学生开辟道路，时而让学生去开辟道路。不能尽是教师想、教师讲。他应当听听学生的发言。……要和着学生的幼稚的步伐，一步步地引导开去，才能造就出高水平的真正有灵魂的强者。”

〔出典〕 蒙台涅：《随想录》，荒木昭太郎译，中央公论社，1967年，第120页。

2　传统的学校教育

“第二学期开始，托姆升入了低4班。它是低级部中最大的班级，学生竟达四十名以上。在这里，你可以看到从九岁至十五岁的各年龄阶段的少年绅士。这一伙人在拉丁语和希腊语的课时里，阅读李维①的一卷书、弗吉尔②的牧歌，以及欧里庇得斯③的《赫卡巴》。不过，这些书每天仅是以极少一点点份量往他们的脑袋里灌的。

……在这个班级里，对初步文法懵里懵懂的笨头笨脑的年长的一伙，猫着腰，时而成为年幼一伙哄笑的对象；时而成为殴斗的靶子。年幼的一伙在上课时鄙弃他们，嘲笑他们；下课了，他们则对年幼的一伙报以冷酷的眼神。在这个班里，还有穿着燕尾服、长着小胡子的可怜的三名老学生，无论校长还是任课教师怎么耐心辅导，想把他们推上高级部，但他们对文法还是一窍不通。”

……低4班及其以下的所有班级都在大礼堂里温习功课。……礼堂里到处是一堆堆的人群。他们手捧着词典和文法书，乱哄哄地嘈杂不堪，在绞尽脑汁解释弗吉尔和欧里庇得斯的二十行诗。”④（托马斯 • 休斯从一八三

① 李维（Livius, T. 公元前59—公元17年），罗马著名历史学家。著有卷帙浩瀚的历史巨著《自建城以来》（142卷），但现存的只有35卷。他还是卓越的拉丁文作家。——译注

② 弗吉尔（Vergilius,公元前70—前19），罗马第一诗人。——译注

③ 欧里庇得斯（Euripides，公元前485左右—前406左右），古希腊三大悲剧诗人中的最后一人。《赫卡巴（Hekabē）》是他撰写的一部有名的悲剧史诗。赫卡巴系该悲剧的女主人公。——译注

④ 马克思在《资本论》第一卷里，恩格斯在《英国工人阶级状况》(1844—1845)里，都指出过19世纪前半期英国学校教学水平的低劣，并且引用了许多描写英国小学不合规格的证据。——译注

四年起在英国著名的公立学校——勒格比学校求学七年。他根据自己的所见所闻写了一本著名的学校小说，这里引述的是该书中的一段）①②

〔出典〕 休斯：《托姆·布朗的学校生活》，前川俊一译，1947年，第162～164页。

[3] 儿童中心主义的思想

“一言以蔽之，旧教育的重心是在儿童之外，在教师、教科书以及其它任你高兴的地方，总之是在儿童自身的直接的本能与活动之外。……现在我们教育中将要引起的转变是重心的转移。这是一种变革，一种革命，一种同哥白尼把天体的中心从地球转到太阳一样的那种革命。在这里，儿童变成了太阳，而教育的一切措施则围绕着他旋转。儿童是中心，教育的种种措施便围绕着这个中心而组织起来”。

〔出典〕 杜威：《学校与社会》。宫原诚一译，岩波文库，第45页。

（二）欧美的新教育运动

新教育运动的展开　从十九世纪到二十世纪初，在欧美各国，掀起了教育改革的运动。这个运动起初是零碎的。一九二一年在菲利耶尔(Ferrière, A. 1879—1960)等人的倡议下在法国的加来召开了“新教育联盟” (New Education Fellowship, N. E. F.)的第一届国际会议([1])，以此为契机，一般称之为“新教育运动”。

第一次世界大战前的新教育运动　新教育运动的嚆矢是塞西尔·雷迪(Cecil Reddie,1858—1932)一八八九年在英国的西北部阿巴斯霍尔姆 (Abottsholm) 创办的小规模的寄宿制中等学校。这所学校招收年满十一岁至十八岁的男生，旨在以新的教育培养新的人。

这个试验波及法国和德国。法国的狄摩林 (Demolins, J. E.

---

① 托马斯·休斯(Thomas. Hughes, 1822—1896)，英国作家、思想家。他的被誉为经典性的学校小说——《托姆·布朗的学校生活》，出版于1857年。——译注

② 勒格比学校，系英国的同伊顿、温彻斯特、哈罗等齐名的具有古老传统的贵族学校。——译注

1852—1907 年)在一八九八年出版题为《新教育》(L'éducation nouvelle)的书，翌年仿效阿巴斯霍尔姆的学校，在巴黎郊外罗什创办新学校(L'école de Roche)。同年德国的利茨(Lietz, H. 1868--1919)也开办了同样类型的学校,取名"乡村教育之家"(Landerziehungsheim)。在美国,杜威(Dewey,J. 1859—1952 年)于一八九六年在芝加哥创办实验学校，实践经验主义的新教育(2)。以这些新学校为先驱,进入本世纪后,新教育的试验有声有色地开展起来了。

第一次世界大战后的新教育运动 第一次世界大战的爆发，使新教育运动的活动遭受了一些挫折。但在战后，顺着民主主义的高涨和节拍，新学校在各地纷纷创办起来。民间教育团体也推动了新教育的运动(3)，作为公共教育制度的课程改造的作业也在德、奥、美、苏等国积极地展开。

不过，一九二九年爆发的世界经济危机也给了新教育运动以莫大的影响。例如美国的新教育运动沿着新政的轨道，强调了注重社会关系的社会改革路线(4),另一方面,德国的自由主义新教育运动遭到粗暴的镇压而处于窒息状态。

(1) **国际新教育联盟**(La Ligue Internationale d'Education Nouvelle)**纲领要旨**

(1) 解放与发展青少年内在的精神力量。(2)尊重个性。(3)注重兴趣，以生活活动充实其兴趣。(4)注重自治活动。(5)强调社会协作。(6)男女平等与共学。(7)强调人的尊严与国际协作。

〔出典〕 石山脩平等编:《教育研究事典》,金子书房,1954 年,第 856 页。

(2) **杜威的新教育**

"在本书的讨论中强调了这么一点，就是这种教育改造仅仅按照产业和职业的现行作法作专业性的准备教育是不能成功的;仅仅在学校里照样模仿现有的产业状况更难获得成功。问题并不是要使学校成为工业、商业的附属物,而是要利用产业的各种要素,使学生生活得更有生气,更富有现实

意义，同校外的经验有更紧密的联系。……

实现这种社会改革的成败，全凭我们肯否采用可以成就这种变革的教育方法。因为这种变革在本质上乃是心性的质的变革——教育的变革。这就是说……我们可以在学校里造成我们所要实现的社会缩影，借此养成改变成人社会的更大、更顽固的特征。"

〔出典〕 杜威:《民主主义与教育(下)》，松野安男译，岩波文库，第183～185页。



杜　威

[3] **进步主义教育协会(Progressive Education Association)纲领**

(1) 学生有自然发展的自由。

(2) 兴趣是一切学习活动的动机。

(3) 教师不是课业的命令者，而是引导者。

(4) 注重学生发展的科学研究。

(5) 对儿童的身心发展给予更大的注意。

(6) 适应儿童生活需要，加强学校与家庭的协作。

(7) 进步学校是教育运动的旗手。

〔出典〕 梅根　悟:《世界教育史》，光文社，1955年，第443页。

[4] **美国的核心课程**

洛杉矶市初级中学的中心学习单元表

八年级课题　社区的社会生活

(1) 我们的洛杉矶社区

(2) 人与机械

(3) 加利福尼亚——我们州的社区

(4) 我国社区中的好公民

〔出典〕 仓泽刚:《近代课程》，诚文堂新光社，1949年，第283页。

(三) 日本的新教育运动

新教育运动的发端　日本新教育运动的发端可以上溯到明治末年。谷本富(1867—1946年)刊行《新教育讲义》(明治39)([1])和《系统新教育学纲要》(明治40年)，介绍狄摩林和利茨的新教育，并倡导新教育的实践。这样，及川平治在明石女子师范附属小

学展开了"活动教育法"的实践，今井恒郎则创办了雷迪①、狄摩林②、利茨③式的新学校(田园教育塾日本济美学校，明治45年)。

大正期 大正时期出现了新教育运动热，新学校纷纷问世。西山哲二的帝国小学校（明治 45 年)、中村春二的成蹊学园(明治45年)、泽柳政太郎的成城小学校（大正 6 年)、野口援太郎的儿童之村小学校（大正 13 年)([2])等等都是它的代表。在这个时期，木下竹次的合科学习之类的新教育的实践，也以师范学校的附属学校为主要基地在全国范围内展开了。

昭和期 昭和五年(1930 年)，新教育联盟日本支部成立。昭和七年召开该会第一届会议。其后，教育界的保守主义化、国粹主义化倾向愈益强化，新教育运动不得已全面退却。在这个时期，从东北地方的生活作文运动出发的"北方性教育"④运动、小原国芳的玉川学园的创办、木下的合科学习运动，都在顽强不息地推进着，给了整个公共教育以巨大影响。但是，直至第二次世界大战爆发前夕，具有生命力的新教育运动也不能不迫于时局的压力而逐渐衰退。一九四一年(昭和 16 年)，日本新教育协会终于解散。

第二次世界大战后 在第二次世界大战期间处于停滞状态的新教育运动，随着战争告终而迅即复活了。文部省在美国指导下制订教育课程与教学大纲，促进了新教育。在民间，诸如以海后宗臣为中心的中央教育研究所的工作和昭和二十三年以石山

---

① 雷迪（Reddie, C. 1858—1932），英国教育家，新教育运动的先驱。——译注

② 狄摩林(Demolins, E. 1852—1907)，法国社会学家、教育家。——译注

③ 利茨(Lietz, H. 1868—1919)，德国教育家，田园教育舍的创始者。——译注

④ 北方性教育运动——以东北地方的教师为中心展开的"注重生活"的生活作文运动。——译注

脩平、梅根悟等人为发起者组织的核心课程联盟运动是值得注目的。“核联”于昭和二十八年改称日本生活教育联盟继续活动（③）。此外，形形色色的新教育运动至今仍在开展之中。

① 新教育十大纲领

第一条　树立鸿鹄之志，切莫怯懦卑屈。

第二条　发愤自强自尊，务绝父母庇荫。

第三条　不求升官发财，但求兢兢业业。

第四条　打破乡土观念，奋起远游之志。

第五条　莫恋都会生活，乐在穷乡僻地。

第六条　不唯学历文凭，专注终身发展。

第七条　毋须万事穷理，重在练就本领。

第八条　力戒草率早婚，不甘厌世隐居。

第九条　节酒食，正品行，强身心，祈益寿。

第十条　蔚成笃信用、戒虚伪之风。

〔出典〕 谷本富：《新教育讲义》，1906，第128页。

② 儿童之村小学校的教育方针

第一　教育要个别化。

第二　教育要使儿童获得满足。

第三　要因材施教。

第四　教育要以儿童生活为基调。

第五　人人都要进行自我教育。

第六　实际知识重于书本知识。

第七　人格教育重于知识教育。

第八　面向全员的教育第一。

〔出典〕 野口援太郎：《我的学校》，《教育年报》，昭和6年度版，第11～12页。

③ 日本生活教育联盟《我们的信条》（摘录）

（1）我们相信，教育应当立足于民族的历史现实，以健全的自由主义培养出具有自主精神与协作精神的人，为新日本的国家建设作出贡献。因此，我们主张的教育，必须是养成具有自由的思考、丰富的情操、旺盛的实践力的协助社会的改良的青少年。

（7）我们相信，教育应当是以理想的生活经验为中心进行的，因此我们主张的课程，当然不是传统的学科课程，而必须是统一的经验课程。

(11) 我们相信，我们主张的教育应当是扎根于世界的。因此我们期望同遍及于世界的进步教育学者携手协力，一道推进新教育。

(一) 科学技术的发展与教育制度、政策

科学技术革新与教育制度、政策的关系　科学技术的向高精尖发展的必然趋势和进步，同追求"教育的公平、平等"的民主主义社会的理念之间的矛盾，是二十世纪初以来的重要教育问题。这个矛盾，在教育制度的各个阶段中如何加以协调和统一，这就是教育制度、政策所要解决的课题。

科学技术的振兴与中等教育的整顿充实　在二十世纪初，采取了诸如以确保能够胜任于国际经济竞争的技术人员的培养为宗旨的史密斯—休士法案(美，1917 年)、阿斯德法(法，1917)等等振兴职业教育的方针政策。这个时期处于保障"教育的公平和平等"这一背景下的中等教育的充实期；科学技术教育的问题被看作是整顿、扩充中等教育制度——产业界培养人材的主要基础——的一环。但在这个时代里，已经出现教养型中等学校与务实型中等学校的分化了。

"教育改革"的时代　一九五七年苏联人造卫星的发射成功，揭开了世界规模的"教育改革"、"教育竞争"的序幕。先进工业国家通过国防教育法①(美，1958 年)、克劳瑟报告②(英，1959

---

① 美国国防教育法 (National Defense Education Act of 1958)，1958 年 9 月 2 日制订。宣称"青年男女的智能及技能的涵养乃是国家安全之需"，必须提供"更多、更适当的教育机会"。强调奖励英才学生；加强新教育技术手段；增加财政拨款，以促进理科、数学及现代外语的教育，等等。——译注

② 克劳瑟报告(Crowther Report)，1959 年，英国中央教育审议会提出的关于 15~18 岁青少年的后期中等教育的报告书。主要内容是：①义务教育延长一年(至 16 岁为止)；②为义务教育结束后的学生，设置定时制的继续教育机构；③重新探讨六年级的课程的专门化。——译注

年）贝图安改革①（法，1959年）、莱门计划②（西德，1959年）积极推进教育改革，以适应迅猛发展的技术革新。所有国家的教育改革，都以中等教育为主要对象，同时又着眼于从初等教育至高等教育的整个教育制度的系统的、有成效的改革。在日本也引起了"第三次教育改革"的大论争。这场论争的理论支柱——人的能力开发论的意图在于，把教育的经济效益计量化；把人的能力的提高和有效的分配当作经济政策的重要构成因素，纳入长期的教育规划之中（[1]），同时也包含着后期中等教育的多样化、能力主义等等的问题（[2]）。

教育制度、政策的课题 在以科学技术的不断革新为特点的高度工业化社会里，教育制度的多样化和单一化问题，正如六十年代末出现的终身教育论所表明的那样，应当通过包括学校外教育在内的教育制度的综合探讨，才能解决。

[1] **国民所得倍增计划**（1960年11月1日经济审议会审议报告，1960年12月27日内阁会议决定）

"在日本经济中，劳动力从未构成阻碍经济发展的因素。这是因为我国

---

① 贝图安改革（Réforme Berthoin），法国政府于1959年1月6日发表的教育改革方案，取当时教育部长之名，通称贝图安改革。其要点是：①将八年的义务教育制延长为十年（至16岁为止）；②义务教育阶段，分基础课程（五年）、观察课程（二年）、终结课程（三年）；③废除中学入学考试。凡修毕正规的基础课程者，均升入观察课程；④观察课程之后，大体分普通教育与职业教育两个分叉。此外，还在高等教育、特殊教育、体育、运动、教养教育、职业补习教育、教师培养等方面，作了规定。——译注

② 莱门计划（Rahmen plan），系1959年2月14日德国教育委员会作出的关于改组和统一普通公立学校的《总纲计划》。这个改革计划，也是战后教育改革以后的第二次大改革。规定了六十年代教育制度改革的大政。基本上倡导古典语文中学、实科中学、现代中学三足鼎立的制度，但提出了许多改革方案。其要点是：①基础学校延长二年；②古典语文中学分九年制和七年制两种；③改进古典语文中学的教学内容；④现代中学的在学年限延长一年；⑤实科中学毕业生具有升入专门学校的资格；⑥扩大学校间转学的可能性，等等。——译注

拥有丰富而廉价的劳动力。但是，从长远看，可以预料劳动力的增长率将会减缓，而且未来科学技术的进步、产业结构的高度发展将会强烈地要求劳动力的质的提高。

在这种情形下，特别是现代社会经济的一大特征就是所谓高速度经济发展的持续和科学技术的发展所支撑的技术革新时代。为了充分地把握和利用这种科学技术，适应社会和产业的要求，能动地维持未来社会经济的高度成长，就有必要把提高人的能力作为经济政策的一环来抓。

人的能力是由整个国民教育水平的提高以及由此而掌握的广博的知识、明确的判断力和正确的价值观与实践力而提高的。这就意味着创造出构筑适应于国民经济的高度发展的近代社会的主体条件。当然，教育水平的提高并不是一朝一夕所能达到的。所以，要立足于长远的观点，逐步地加以推进。当前，我国的长期性课题就是中等教育的普及。但是在这个计划中最重要的是，从数量上和质量上确保科学技术人员和技术工人的培养。在我国，许多技术进步从来是借引进外国技术获得的。将来不能停留于消化吸收外国技术上，还需要进一步开发国产技术。所以，必须紧急地考虑科学技术人员的培养，使这个问题不致于在计划期间内构成阻碍经济发展的因素。

根据以上认识，必须谋求中等教育的普及与提高；科学技术教育的充实；职业训练的扩充。”(摘自“第3章，提高人的能力与振兴科学技术”)

② 关于扩充、整顿后期中等教育(高中)问题的咨询报告(1966年10月31日中央教育审议会)

“要从教育内容和方法两个侧面对以普通教育为主的学科和以专业教育为主的学科的设置，加以重新探讨。根据学生的能力倾向、能力、出路以及职业种类的专门化和新部门的人材需求，加以改善，并谋求教育内容的多样化。

要考虑将职业或实际生活所需要的技能或教养作为高中教育的一部分能够在短期内掌握的制度。”(摘自“第2、后期中等教育的应有状态”)

“随着后期中等教育的多样化，根据学生的能力倾向、能力、环境，选择适当的出路，已越来越重要。为此，要在中学校开拓确实地把握学生的能力倾向与能力的方法，同时进行周密的观察，再据以建立起进行适当的出路指导的体制。”(摘自“第3、后期中等教育的扩充整顿的问题”)

（二）科学技术的发展与教育内容、方法

科学技术革新与教育内容、方法的关系 在美国，教育课程的历史是从学科中心演变为进步主义者的儿童中心（三十年代），再进而发展为社会中心（四十年代）的。五十年代末进入“教育竞争”时代，注重学术性，主张甚至可以把最尖端的科学技术教给儿童，提倡“教育现代化”。

教育现代化 “教育现代化”是面临不断的技术革新的社会所提出的一种教育对策，提倡小队教学、不分级制之类的学校组织改革、PSSC 物理学、学科结构论以及作为教学媒体的收音机、电视、教学机器的利用等等。布鲁纳(Bruner, J. S. 1915—)的《教育过程》(1961 年)或全美教育协会(NEA)的《六十年代的学校》(1963 年)，主张培养儿童的科学思维能力，把他们当作“小科学家”看待，提出了教学内容的精选与结构化问题(1)。这种主张是以关于学习准备的新认识为依据的（2)。“教育现代化”也在日本激起了巨澜，影响了教学大纲的修订。民间教育团体则试图自主地编订教育课程，反对国家对教育内容的控制。

教育内容、方法革新的课题 科学技术的进步必然使教育中的信息处理系统化或引进教育工艺学。但是，把信息处理能力同教育混为一谈的弊病已经表面化。六十年代施行的政策，在人的能力的开发上也许是成功的。但距离实现人的全面发展的要求相去甚远。基于这一反省认识到，我们不能仅仅着眼于科学技术的实用成果；培养能够对科学技术作出价值判断的个人，才是当务之急。为此，教育内容要建立在“儿童”、“社会”、“学术性”的统一之上，编订出人本化的教育课程。不用说，这不是把儿童的智力当作人的能力去开发，而是应当保障作为一个人的意义上的儿童的全面发展。(3)

1　学科的结构

"把握学科的结构，就是以允许许多别的东西与它有意义地联系起来的方式去理解它。简单地说，学习结构就是学习的各种学科知识是怎样相互关联的。"


布　鲁　纳

"先前学习使日后工作更为有效的第二种方式，则是通过所谓非特殊迁移(nonspecific transfer)，或者，说得更确切些，原理和态度的迁移。这种迁移，从本质上说，一开始不是学习一种技能，而是学习一个一般观念，然后这个一般观念可以用作认识后继问题的基础，这些后继问题是开始所掌握的观念的特例。这种类型的迁移，应该是教育过程的核心——用基本的和一般的观念来不断扩大和加深知识"。

〔出典〕 J.S. 布鲁纳:《教育过程》，铃木祥藏，佐藤三郎译，1963年，第9页，第21～22页。

2　学习准备观的革新

"任何学科的基本原理，都可以用某种形式教给任何年龄的任何人。……构成一切自然科学和数学之核心的基本观念，以及塑造人生和文学的基本课题，它们既是简单的，又是强有力的。要使这些基本观念变成自己的东西，并有效地运用，就需不断地加深对它们的理解；而这种理解，是通过渐次复杂的形式，学习、运用它们而获得的。这些基本观念，只有当使用了诸如方程式之类的形式化的术语或精心构思的语言概念来表达时，它们才超越儿童力所能及的范围。倘若他事先从未直觉地理解过这些观念，也没有机会亲自尝试过它们的话，那么情形只能是那样。"

〔出典〕 J. S. 布鲁纳，同上日译本，第15～16页。

3　人本化的学校

学校不限于培养儿童成为生存于社会中的人，它要培养出全面发展的、获得了自我实现的、具备着能够缔造更美好社会的能动作用的人——一个真正人的、具有自我革新精神的、自律的个人。……

从人的固有价值中发挥其能动性的学校，要尊重个性差异，同时要强调人际间的和谐亲情；使学生理解人类积累起来的文化遗产，从而得到成长，最终获得无限发展的可能性；鼓励探究者(学习者)掌握高深的学识，以便对社会作出贡献，并且完善自身的人格；/要为学习者探讨自身的生活方式

提供帮助，以便使学习者自身扩展成熟，并帮助他人成长。”

［出典］ 全美教育协会：《七十年代及其以后的学校》，1971年，第20页。

（一）教育的机会均等与学习权益的保障

近代教育理念的继承 自由平等的教育这一近代教育的理念，就自由而言，表现为自由竞争的原理，它已经成了学校教育的基本原理。再就平等而言，就是教育机会均等的原则。它是首先采取全面实施义务就学和奖励、援助就学的政策，然后通过改双轨制学校为单轨制的方式一步步地变为现实的。自由竞争和教育机会均等，乃是现代教育的两大基本原理。迄今为止的发展过程，实际上经历了教育权的论争，儿童的权利才得到了广泛的承认（[1]）。教育自由和教育机会均等，都是以“保障学习权益”为目标的。

教育机会均等 近代的资产阶级自由，在教育方面基本上属于自由放任主义。但在实际上不能不接受国民教育的要求和大众（尤其是工人）的教育要求。不仅赋予大众以教育的机会，而且向大众开放学校的门户，进而把“教育机会均等”作为一条原则肯定了下来。我国的教育基本法第三条（教育的机会均等），就是它的具体表现。

竞争与选拔 教育机会均等的原则，不仅指少数英才教育或中等教育向大众开放，也指促进学生个人之间的自由竞争。为此，确立了为社会公认的公正的标准来选拔学生的制度（例如竞争考试）。在拥有双轨制学校制度的社会里，这种竞争和选拔，是最适合维持和发展社会体制的。但是，要实现国民的统一；要通过学校的民主化来实现社会的民主化，就要求学校制度的阶梯单一化（亦即单轨化）。单轨化的学校制度体系的目的，是要保障教育上的平等。再进一步，不停留在形式上的平等，而要摒弃

一切歧视实现教育上的实质性的平等，亦即真正地保障一切儿童的学习权益。这正是现代的课题。

[1] **儿童权利宣言**(1959年11月20日，第14届联合国大会通过)(摘录)

……鉴于人类对儿童负有赐予最美好的东西的义务，联合国大会旨在谋求儿童的幸福生活及自己与社会的福利，在这里公布这一儿童权利宣言，以期儿童能够享受本宣言中所揭示之权利与自由；亦期望双亲、每一个男女、热心团体、地方行政机关及政府，承认这些权利，并遵循如下原则，通过能够渐进地采取的立法及其它措施，努力保护这些权利。

第一条　儿童享有本宣言所载之一切权利。一切儿童均应毫无例外……不受歧视，享有这些权利。

第二条　儿童应享有特别的保护。通过法律及其它手段，使儿童能够在健全而正常的养育方法，及自由与尊严的状态下获得身体的、智能的、道德的、精神和社会性的发展的机会及权益。出于这一目的，制定法律时，应就儿童的最高利益作出周密的考虑。

第四条　儿童享有接受社会保障的福利的权利。儿童享有健康地发育和成长的权利。……儿童享有赐予适当的营养、居住、娱乐及医疗的权利。

第五条　凡有身体的、精神的及社会性障碍的儿童，应视其特殊情形给予必要的特别治疗、教育及保护。

第六条　儿童要获得人格的全面而协调的发展，需要有亲情和理解。儿童应尽量地处于其双亲的责任之下的某种保护之中；并在拥有亲情、道德及物质保障的环境下养育。幼儿，除例外的情形，不得离开其母。……

第七条　儿童享有受教育的权利。这种教育至少在初级阶段应当是免费的、义务的。儿童应享有提高其一般教养的教育。根据机会均等的原则，发展其能力、判断力及道德的与社会的责任感，使之成为社会有用的一员。

负有儿童教育与指导之责任者，应以儿童的最高利益为其指导原则。这种责任首先在于儿童的双亲。儿童应享有游戏和娱乐的充分的机会。这种游戏和娱乐应是同教育的目标相一致的。社会及公共机关应努力促进这一权利为儿童所享有。

第九条　应保护儿童免受任何形式的放任、虐待及剥削。……儿童在未到达适当的最低年龄之前，不得雇佣。

第十条 应使儿童摆脱助长种族的、宗教的及其它形式的歧视的惯习。儿童应在理解、宽容、各国人民间友爱、和平及四海皆同胞的精神之下，以及在应当为人类奉献自己的能力与才华这一充分的意识之中，受到培育。

（二）"儿童权利"的确认与保障

公共考虑的必要与教育的国家控制 在近代资产阶级社会的教育思想中，公共的学校教育是每个家庭的独自的教育努力的共同化；是家庭教育职能的替代。关系人性的内在精神力量的形成的教育，被视为国家权力无法问津的"私事"。尊重这种"私事"被视为教育的根本。但相反的，现代国家主张对于人的培养问题需要有公共的考虑。看来它甚至全然无视教育的私事性。这种思想所注重的不是人的培养或公民的培养，而是注重国民的形成。这样，学校教育就被放在国家的控制之下。

从主张教育权益到保障学习权益 国家主张教育权益（对国民教育有优先发言权）。在西欧近代社会中，它从教会势力下夺得教育权（公共教育的世俗化），进而同源于作为自然权的父母双亲的教育权相对抗。在这里，一受双亲的委托、二负有来自国家的公共职务的学校教师，交织着国家意志和双亲意志，并依据自身的专门性而主张教师的教育权。双亲、国家、教师这三者的"教育权益"主张，归根结蒂，由于承认学习的主体——儿童的权利，因而不能不改变为保障儿童的"受教育权"和"学习权益"了。

儿童权益的确认 随着人权意识的昂扬，儿童权益受到社会的乃至世界的公认。不仅承认儿童有生存权、生活权、学习权，而且认为成人和社会应当保障这些权益。今天，"学习权益"不仅被认为是社会上谋生的基本，而且也已看作是人生不可缺少的基本人权乃至生存权的一部分了。联合国的《世界人权宣言》

(1),《联合国教科文组织宪章》(参看本章第四节(二)之1),和《儿童权利宣言》(参看本章第三节(一)之1),以及我国的《儿童宪章》(2),都确认了这一权利。

1 世界人权宣言 〔1948年12月10日联合国大会通过〕(摘录)

第二十六条 (1) 人人都有受教育的权利,教育应当免费,至少在初级和基本阶段应如此。初级教育应属义务性质。技术和职业教育应普遍设立。高等教育应根据成绩对一切人平等开放。

(2) 教育应以充分发展人格并加强对人权和基本自由的尊重为目的。教育应促进各国、各种族或各宗教集团间的了解、宽容和友好关系,并应促进联合国维护和平的各项活动。

(3) 父母对其子女所应受的教育的种类,有优先选择的权利。

第二十七条 (1) 人人有权自由参加社会的文化生活,享受艺术,并共同分享科学进步及其产生的福利。

2 儿童宪章(1951年5月5日)

我们,遵循日本国宪法的精神,为树立正确的儿童观,谋求一切儿童之幸福,而制定本宪章。

儿童应作为一个人受到尊重。儿童应作为社会的一员受到重视。儿童应在良好的环境中受到培育。

(1) 应使一切儿童身心健全地诞生、成长,并保障其生活。

(2) 应使一切儿童在家庭里受到正确的亲情、知识和技术的熏陶。家庭环境不良的儿童应予改善之。

(3) 应使一切儿童得到适当的营养、居住条件和被服,免遭疾病与灾害。

(4) 应使一切儿童得到适应其个性与能力的教育,引导他们自觉地承担社会成员应尽的职责。

(5) 应使一切儿童热爱自然,尊重科学和艺术,并培养道德情操。

(6) 应确保一切儿童就学的机会,并提供充分完备的教育设施。

(7) 应使一切儿童有接受职业指导的机会。

(8) 应使一切儿童在其劳动中受到充分保护:身心发育不受阻碍;受教育的机会不致丧失;儿童的生活不受困扰。

(9) 应使一切儿童都能享用良好的游戏场所和文化财富,免遭邪恶环境的影响。

(10) 应使一切儿童免受虐待、苛酷驱使、放任自流等不当待遇。对犯有

过错的儿童，应适当予以保护性指导。

（11）应使一切儿童在身体伤残或心理功能不健全时，接受适当的治疗、教育和保护。

（12）应使一切儿童趋向友爱与真诚，引导他们做一个好公民，为人类的和平与文化作出贡献。

（三）保障学习权益的基本问题

学习权益——重新探讨教育的关键　所谓“学习权益”，是将现代各国宪法和各种国际性宣言规定的“受教育权”，从强调受教育者的主体性的立场重新加以解释的概念。教育权本身意味着“受教育之权利”。它超越了均等地享受提供的教育机会的权利，还包括对教育内容与方法的发言权、教育管理的参与权等等。确实，“学习权益”不是现行法上的概念，不过由于学习权理论的成熟和争取学习权运动的进展，正在趋向于现行法化。例如在意大利，成人的学习权是法定的，工人的带薪教育假及其教育管理权已经制度化。“学习权益”就这样把学习者的主体性作为教育保障的重要原则。因此，由国家和成人提供、把学习者视作被动体而构成的教育，不能不从行政、制度、内容、方法、评价等方面加以全面检讨了。围绕教育问题的纷争和教育裁判的关键的论争点，多数跟学习权问题的认识相关。(1 2)

教育权结构的构筑　现代教育的一个基本课题就是最大限度地保障学习者的学习权益。尽管如此，但不能单从这一角度来抓教育课题。将文化和科学技术有效地传给后代，有计划地培养人类和国家社会的有用人材，也是重要的。这样，参与制定实现这些课题的教育计划及其实施者的权限和责任，同学习者的学习权益如何结合？再者，尤其在学习者是儿童的场合，他们的学习倘若离开了国家、地方公共团体、教师、双亲、社会教育指导员等等的关心，就不能受到保障。在这方面，这些机构和教育人

士的权限与责任，如何明确？一句话，所谓教育权结构的合理构筑，成了理论上和实践上的课题。在这个课题上是不能简单划一的。儿童学习与成人学习，普通教育与专业教育，是不同的。即令同是儿童，亦有其各自的经济的、社会的、文化的、能力的诸多不同条件。所以，必须视不同条件，在就学与教育机会、方法的选择，升学等教育保障的各个侧面，分别去追求"最佳的权益"。

[1]　杉本判决(第2次教科书裁判第1审判决，1970年7月17日)的教育权益论)

"宪法……保障国民尤其保障儿童教育的原由乃在于，民主主义国家是以每一个有觉悟的国民的存在为前提的。也在于教育是全民所关注的事业，它肩负着培养开创未来的新一代的使命。同时，从本质上说，儿童具有未来发展的潜在力。儿童主动地开展学习，认识事物，使自身获得成长，以便将来充分发挥自己的能动作用，——这是儿童天生的权利。给予教育以保障儿童的这种学习权利，不能不是国民的课题。……跟儿童的受教育权相应，担负起教育儿童的职责的是以双亲为中心的全体国民。……但是在现代，因为……一切的双亲要按照自己的意愿合乎理想地教育子女是不可能的事，因此必然地需要公共教育——学校教育，……对国家来说，为了实现儿童受教育的权利负有立法及采取其它措施的责任。……这样看来，国家……为了协助国民完成教育义务而负有不可推卸的责任。……正因为这样，国家的职能，不是必然地要干预教育内容，而是要提供创办教育的各种条件。国家插手教育内容是根本不能容许的……。

在作为公共教育的学校里，直接地担当教育教学工作的是教师。……所以，教师一方面负有充分地实现学生的学习权利的职责，另一方面负有贯彻家长或全民的教育意愿的教育的职责。……而(教师的学问、教育教学的)自由，主要是附随于教师这一职业的自由，是源于它的专业性、科学性的要求。……但是……家长的职责是同国民的教育职责密不可分的。……"

[2]　文部省对杉本判决的见解(1970年8月7日初中局长通知)

"现行宪法下的国家是接受主权者国民的信托而行使国政的，国民和国家并不处于对立的关系。公共教育也是按照国民的意愿、受国民的托付而实施的。教育行政机构依照法律规定，负有实现国民教育意愿的权限与责

任。亦即宪法第26条保障国民受教育的权利，并依据法律规定应求其完满的实现。国家负有积极地保障这一权利的义务。为了行使这一职责，按照国民的意愿制定教育基本法和学校教育法，再据以确保适当的教育内容、谋求教育水平的维持与提高，而规定教育课程的标准，实施教科书的检定。

双亲是将子女的教育信托给依据国民意愿所规定的公共教育制度的，而不是自行选择每个教师。因此，教师是根据国民的信托在国家及地方公共团体的教育行政的管理之下，进行教育工作，从而对国民负起责任的。……当然，在教育工作中有不少地方是指望教师的创新精神的。……但不能说，学校教育的一切可以听凭每个教师的自由。”

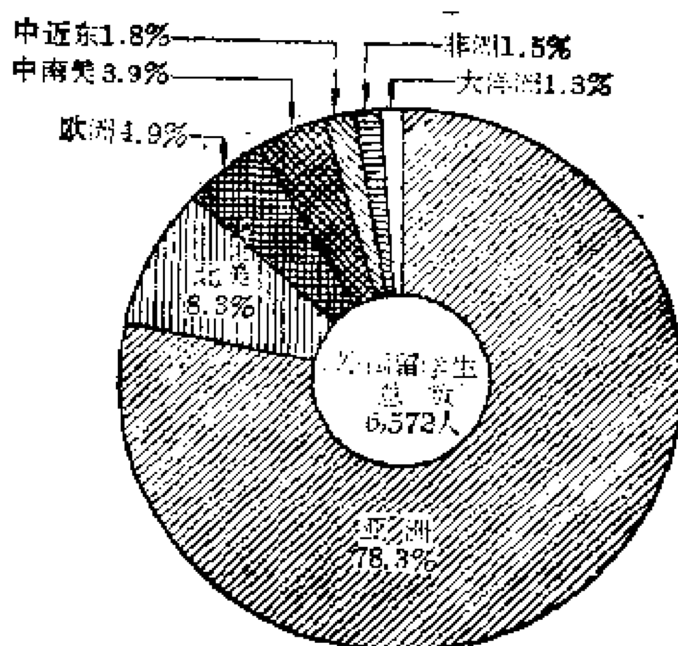
（一）学校教育的国际化要求

教育的国际交流与协作的展开　在战前的国家强权政治时代，超越了国家界限的国际教育几乎是不考虑的。然而在今日，随着交通、通讯的迅猛发展，国家之间人员的、物的、情报的交流与日俱增，各方面的国际交流愈益频繁，甚至可以把世界看作一个地球共同体了。在教育领域，大中小学生、教员、研究人员的交往，教材、教育学术情报等多方面的交流日益发展。发达国家之间和发展中国家之间的教育协作，及发达国家对发展中国家的教育协作也在扩大。我国在同发达国家之间的协作方面，有日美合作的国际理解教育的研究事业及参与经济合作发展组织(OECD)的教育事业。在对发展中国家的协作方面，主要有通过联合国教科文组织进行的教育讲师团和技术专家的派遣，教材的供应，以及外国留学生的接纳，研究人员的招聘等等。特别是近年来，来日留学生数不断增加。大学和研究生院均以亚洲的留学生居多，约占总数的八成(约4500名)([1])。这样，教育的国际交流与协作的活跃展开，构成了促进我国学校教育国际化的巨大因素。

国际教育行政的进展　教育行政也伴随教育的国际化而在国

际上日益发展，参与国际教育研究机构从事的教育研究也日益频繁。在以协助解决教育问题为任务的主要国际机构中，有联合国专门组织——教科文组织、国际教育局(IBE)、国际劳工组织(ILO)等等。还有以西欧为中心的经济合作发展组织、东南亚的东南亚教育部长组织(SEAMEO)等地区性共同机构(②)。这些机构就各国共同的教育问题展开讨论，向各国提出制定适当的教育政策和教育计划以达到共同的教育目标的建议，为教育事业的国际化作出贡献。这种国际机构所从事的教育行政，谓之国际教育行政。随着教育的国际化，它对各国学校教育的影响力在增长。近年来，联合国教科文组织、国际劳工组织《关于教员地位的建议》(1966年)，和经济合作发展组织的《回归教育》报告(1973年)等等，给了我国的教育以巨大影响。

① 外国留学生的构成(1980年)



〔出典〕 据文部省留学生课《我国留学生制度概要(1981年度)》，第4页表2绘制。

[2] 主要的国际教育行政机构

联合国教科文组织 UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)"联合国教育、科学及文化组织"，一九四六年十一月成立，一九八〇年有成员国一百四十九个，准成员国一个，总部设在巴黎。

IBE (International Bureau of Education)"国际教育局"，一九六七年作为一个部局并入联合国教科文组织。从事国际教育会议的举办、比较教育研究、教育资料的编辑、教育情报的普及等等。

ILO (International Labor Organization) "国际劳工组织"，第一次世界大战后设于瑞士的日内瓦，第二次世界大战后成为联合国的一个专门机构。其宗旨是改善与提高各国工人的地位与福利，改善劳动条件。对教育、教职、教员问题也抱有深切的关心。

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) "经济合作与发展组织"，一九六一年九月成立，其宗旨是为成员国的经济发展与雇佣水平、生活水平的提高，以及对发展中的非成员国的经济发展作出贡献。亦从事教育的研究开发。

SEAMEO (South-East Asian Minister of Education Organization) "东南亚教育部长组织"，一九六五年设立。其宗旨是通过各国的相互协作振兴东南亚各国的教育、科学、文化。

〔出典〕 平塚益德主编《世界教育事典》，行政，1980年。

（二）国际理解的教育

联合国教科文组织宪章　当代是一个各国国民之间的相互依存关系加强、国际问题顷刻会波及内政问题的时代。然而，各国国民之间的相互的偏见、失信、憎恨并未消除。在一九四七年联合国通过的联合国教科文组织宪章的前言中宣称："战争既发动于人心，故和平之堡垒须建筑于人心"。([1])为了消除横亘在各国国民心中的心理隔阂，筑起和平的堡垒，联合国教科文组织倡导促进国际理解、培养国际协作态度的事业。这是当今一切国家的国民教育的课题。

尊重人权与国际理解　要消除对他国国民的偏见、失信和敌

意，了解他国国民，促进国际协作，就得树立起它的精神基础——尊重人权的态度。这，就是接受世界人权宣言的理念，就是在一九七四年的第十八届联合国教科文组织大会上通过的《关于旨在国际理解、国际协作及国际和平的教育与人权及基本自由的教育的建议》的主题（[2]）。国际理解教育的目标是，以尊重人权为基础，培养对异国、异民族、异国文化的理解与世界大同意识。尤其是对于生活在岛国、处在单一民族、单一语言条件下的日本人来说，理解不同民族的思想方式与生活方式，与他们共处，是生疏的。从这一意义上说，在我国振兴国际理解教育是极端重要的。

联合国教科文组织合作学校计划与民间联合国教科文组织运动　为了普及国际理解教育，联合国教科文组织从一九五三年开始，制订了合作学校计划，并呼吁世界各国参加这一计划。我国参加的学校为数尚少，小学、初中、高中共计只有二十三所。合作学校的教育实验的主题是人权、异国和联合国的研究。此外，我国有日本联合国教科文组织国内委员会和各地设立的联合国教科文组织协会，通过组织各种活动，努力促进国际理解教育的普及。特别是各地设立的联合国教科文组织协会，正在活跃地展开着促进国际理解与协作的活动。

[1]　**联合国教科文组织宪章的前言**（摘录）：

本宪章的当事国政府，代表本国宣言如下：

战争既发动于人心，故和平之堡垒须建筑于人心。

自人类有史以来，世界各族人民之间昧于彼此习俗及生活，乃是造成猜疑与失信之共同原因。而这种猜疑与失信之剧化，屡屡导致战争之爆发。

业已告终的可怖的世界大战乃违背人类的尊严、平等、相互尊重这一民主主义之原理，而代之以无知与偏见，从而扩大了人们与种族之间的歧视

意识，这样，终于导致战争。

文化之远播交流及正义、自由与和平之教育，为人类尊严所需；亦为一种神圣之义务，一切民族应以关切互助之精神，求其完成。

仰赖政府间缔结政治、经济协约维系之和平，并非能确保世界各族人民一致而永恒地予以诚实支持的和平。故欲维持世界和平于不坠，必须根基于人类理智上、人道上之团结。

基于上述理由，本宪章的当事国相信，应当给一切人以受教育的充分而平等的机会，不受拘束地探讨客观真理，自由地交换思想和知识；一致认识到并且决心：发展并增加各民族之间的传递的方法，并且为了相互理解及更真实、更完全地了解对方的生活而采用这种传递方法。

[2]　关于旨在国际理解、国际协作及国际和平的教育与人权及基本自由的教育的建议（重要项目）

四、国家的政策　各成员国应制定并实施如下国家政策：旨在增进一切形式的教育效力；旨在加强本国对国际理解及国际协作、维护与发展公正的和平、确立社会正义、尊重并运用人权及基本自由，以及在根绝偏见、误解、歧视及有碍于达到这些目的的一切形态的偏颇方面，增进本国的贡献。

五、学习、训练　会员国应在学习及训练的过程中，采取适当措施，使建立在国家及民族的平等之上的、与必要的相互依存的认识之上的态度和行动，获得加强并发展。

会员国应鼓励教育者同学生、学生父母、有关团体及地区的社会协作，运用激发儿童及青少年的创造性想象力与社会活动的方法，以使儿童及青少年承认并尊重他人的权利，并行使自己的权利与自由；同时为履行各自的社会义务作准备。

（三）学校制度的国际化

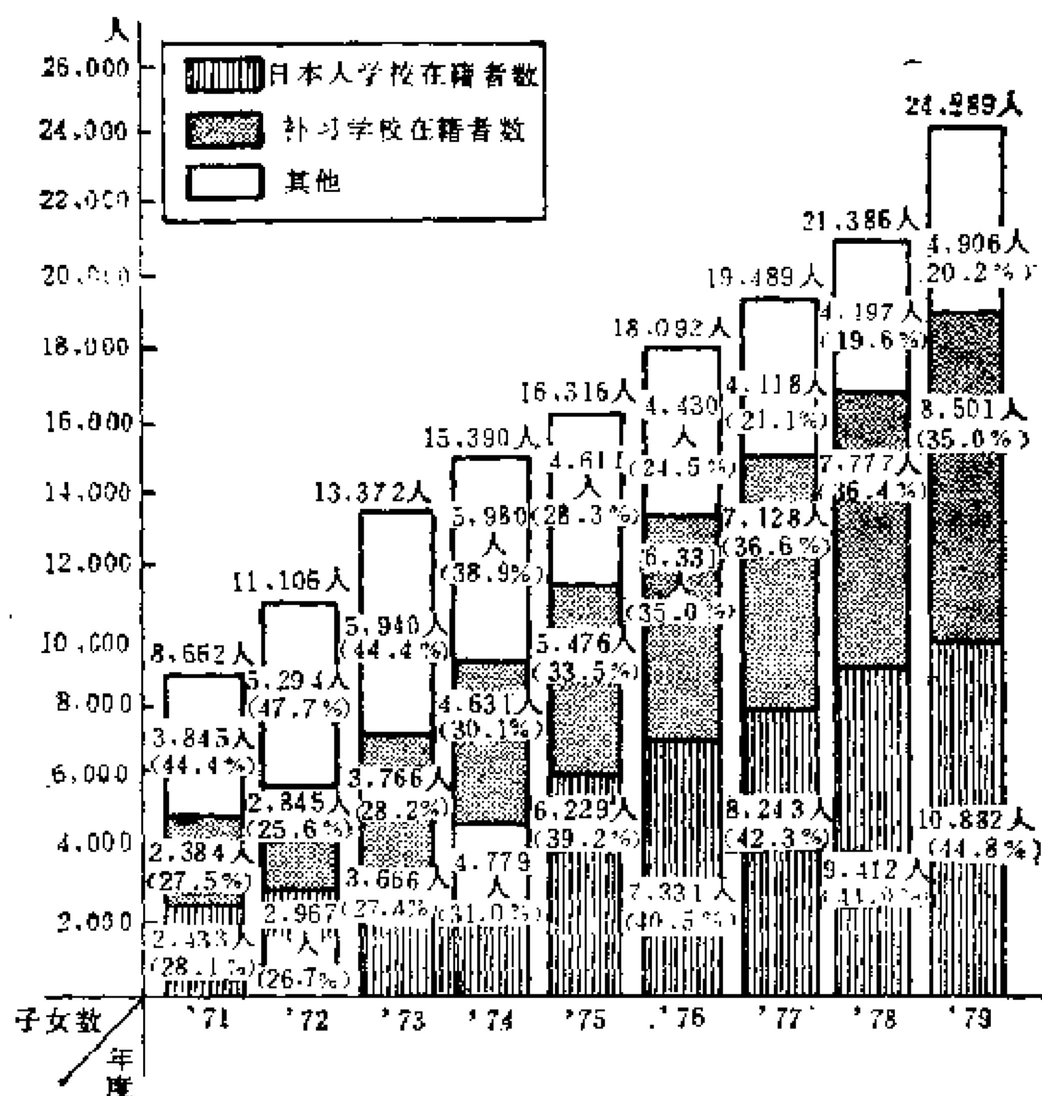
侨民子女及归国子女教育　随着我国经济和文化等领域的国际活动的活跃，在学龄期间随驻外的双亲同行而在海外生活的儿童也在增加。据估计，一九七九年约达两万四千人。他们之中，约有百分之四十五上全日制的日本人学校，百分之三十五上补习学校，剩下约百分之二十上当地的学校（[1]）。从国外归来的学生数也年年增加。一年达四千人以上。在侨民子女教育中，当地社会日本人学校的设立是最重要的问题；在归国子女教育

中，归国子女对我国教育的适应问题是最重要的问题。

教师的国际化　近年来教师的国际交流也日益频繁。这里包括派出日籍教师和接收外籍教师。在日籍教师中，就中小学教员而言，有一九五九年开始的教员海外派遣进修。一九七三年以后，每年有五千名教员被派出短期进修。在大学教员及研究机构的研究员中，有驻外研究员的派遣、向国际研究机构的派遣等。外籍教师的接收主要以大学居多。一九八〇年度包括国立、私立大学在内，约一千五百名。从一九八〇年十月开始，设立了以发展中国家的教员为对象的为期约一年半的国费进修留学制度。筑波大学、广岛大学等八所大学已接纳了大约一百名的进修留学生。(2)

学校制度的国际化　国际教育交流已经不局限于大学，还扩展到中小学。这就带来了我国同外国的学校制度的地位的问题。在我国，规定高级中学入学者须相当于“在外国学校教育中已修毕九年课程者”(学校教育法施行规则63条)，大学入学者，须相当于“十二年课程修毕者”(同上，69条)。这就出现了只凭这一规定已经无法适应的状态。关于大学教育，根据一九七二年修订的法律，学生在留学所在国的大学里取得的学分，可承认为国内大学毕业所需的学分。这是使教学制度适应国际化的适例。但是，我国学校制度的单一性、闭锁性，是推进学校国际化的一大障碍。

1　侨民子女各年度演变



〔出典〕　侨民子女教育振兴财团《侨民子女教育振兴财团十年史》，第137页，图7。

2　接纳发展中国家公费教员进修留学生数(出身国别)

接受年月＼出身国	菲律宾	泰国	马来西亚	新加坡	印尼	缅甸	南朝鲜	中国	墨西哥	巴西	计
1980年10月	9人	16人	5人	5人	7人	0人	0人	0人	0人	0人	42人
1981年10月	9人	16人	3人	6人	7人	5人	8人	5人	7人	3人	69人

(接纳大学：筑波大学，千叶大学，横滨国立大学，静冈大学，爱知教育大学，神户大学，冈山大学，广岛大学)

研究指南

请通读几部教育史,以理解现代教育的历史发展。如:

1. 梅根　悟:《世界教育史》,新评论社,1967年。

2. M·德贝斯、G·米亚拉雷编:《现代教育科学2,3,“教育的历史1,2”》,白水社,1977年。

3. 松岛钧、市村尚久编:《现代教育问题史——寻求同西方国家教育实验的对话》,明玄书房,1979年。

4. 平野一郎、松岛钧编:《西欧民众教育史》(民众同教育有着怎样的关系),黎明书房,1981年。

还请读者读一读适当的读物:

5. 松岛钧、川野边敏、市村尚久、天野正治编:《现代的教育思想》(全8卷),行政出版社,1981—1982年。从伟大的教育思想家的思想与实践中可以学到许多东西。

本章各节有关新教育的历史与教育现代化的读物:

6. 博伊德、劳森合著,国际新教育协会译:《世界新教育史》,玉川大学出版部,1969年。

7. 全美教育协会编,森昭、冈田渥美译:《教育的现代化》,黎明书房,1965年。

关于学习权的读物:

8. 伊藤和卫:《学生的基本权与学生参与》,明治图书,1974年。

9. 岩本宪、胜野尚行等:《国民教育与教育权》,福村出版,1971年。

10. 小川利夫:《社会教育与国民的学习权》,劲草书房,1973年。

11. 兼子仁:《国民的教育权》,劲草书房,1976年。

12. 永井宪一等编:《讲座·教育法》(全七卷)(尤其第二、七卷)综合劳动研究所,1980年。

13. 堀尾辉久、兼子仁:《教育与人权》,岩波书店,1977年。

14. 真野宫雄:《教育权》,第一法规,1976年。

关于学校教育的国际化的读物:

15. 日本联合国教科文组织国内委员会:《学校中的国际理解教育指南》,1971年。

16. 内海严:《国际理解教育研究》第一法规,1973年。

17. 石附实:《国际化的教育》,智慧女神书房,1974年。

18. 中央教育审议会咨询报告：《教育、学术、文化的国际交流》，文部省，1975年。

19. 国立教育研究所富尔报告书探讨委员会(代表：平塚益德)译：《学会生存》(日译本《未来的学习》)，第一法规，1975年。

20. 国立教育研究所纪要第89集：《亚洲人的留学日本》，1976年。

21. 国立教育研究所纪要，第94集：《亚洲的教育交流——亚洲人留学日本的历史与现状》，1978年。

22. 平塚益德主编：《世界教育事典》，行政出版社，1980年。

第四章 发展与教育

目的

人在降生人世间时是不能独自生存的、全然无力的存在。然而，这样一种孱弱的新生儿，不久便成长成人，肩负着并且发展着今日的高度文明社会。在这种值得惊异的发展过程中，存在着人的特点，以及唯有人类才有的教育的意义与作用。那么，人的发展特点究竟是什么？适应于这一特点的教育课题又是什么？——这就是本章所要探讨的课题。

在第一节里，从人基本上也是一种动物这一观点出发，揭示有别于其他动物的人的特点，并尽可能地阐明发展与教育的概念。第二节，回顾发展研究的历程，总结发展研究的特点和成果，说明教育所应研究的独特的课题。最后，在第三节里，介绍现代发展理论的动向，整理发展理论的主要论点，归纳出相应的教育学的基本观点。

第一节 人的发展特点与教育 ……………65

第二节 发展研究与教育的课题 …………71

第三节 现代的发展理论与教育 …………77

（一）动物与人

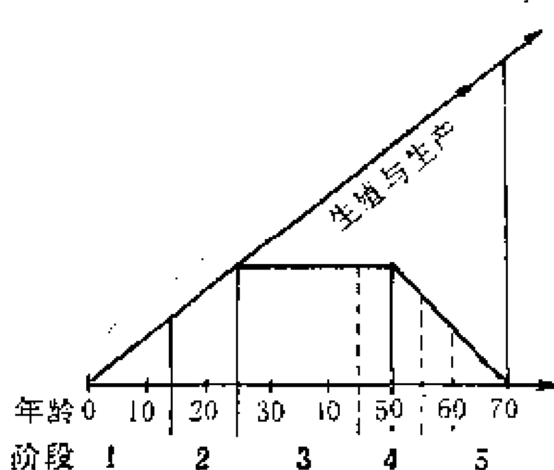
波澜壮阔的人的生涯，也是作为一种从出生（或者受胎）至死亡的生命过程而展开的。在这一点上，同别的动物没有丝毫差别。这个过程是凭借有机体同环境的持续不断的相互作用与物质交换进行的。这种机理尚未得到彻底揭明，但基本上可以从有机体组织的增减现象来说明。增长超过减退时，生物成长；两者关系大体处于平衡状态时，进入稳定的成熟期；不过，接着是减退超过增长，生物经历衰退过程，最后归于死亡。

人基本上也是一种动物。唯其如此，他不能逃脱这一生物学上的规律。成熟与衰退的时期，由于环境条件与个别差异而有不同的幅度，而且各种身心功能也存在相当大的差异，但总的说来，二十五岁之前是成长的时期，四十五岁以后开始衰退的过程。因此，人人都会经验到自身生涯中的两次方向转折。在第一次转折期中，个体获得生殖能力，进入自立的生活。在第二次转折期中，这种功能丧失（女性）或衰退（男性），个体的有限的生命得以连绵不绝的生理作用，遂告终结。这两个时期，在种种意义上构成了人生的重要阶段，但也是遵从生物学上的一般法则的。（[1]）

不过，同样是生命的过程，就其具体的内涵说，人类与动物之间存在着显著差别。试比较一下两者的现实便一目了然。运用语言、技术而发展的高度文明社会的人类，从生命起始，就是一种远比动物更为孱弱无力的存在。波特曼（Portmann，A. 1897—，[2][3]）估计，人类特有的直立步行与言语活动，要在出生后一年才有可能。就是说，人的出生，一般是提早了大约一年的“生理性早产”。即令以一岁儿童跟动物作比较，似乎也不能说明人优于动物。那么，不能独自营生的新生婴儿，为什么终究能

够成为万物之灵呢？——这里隐含着人的发展的独特性。

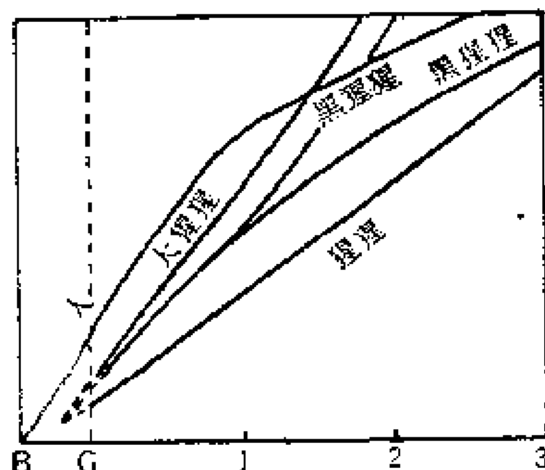
1　生物学的人生曲线



“阶段”栏表示人生的各个阶段：成长，探索，确立，维持，衰退。

〔出典〕 森昭《现代教育学原论（修订本）》，国土社，1979年，第32页。

2　人与类人猿的早期发育之比较



纵轴表示体重，横轴表示年龄。B指受胎时，G指降生时。黑猩猩的两条发育曲线，系种类不同所致。

〔出典〕 同上，第64页。

3　波特曼的“生理性早产”

波特曼是现代瑞士的动物学家。他在生物学研究中吸取了心理学、社会学、人类学的研究成果，致力于建立新的学际性的人类学。

“换言之，人在生后一岁，才达到真的哺乳类动物降生时就有的发育状态。这样看来，要使人的发展与其它哺乳类动物并驾齐驱，人类的妊娠期理应比现实延长大约一年，即约二十一个月。”

“在类人猿与人的早期发育之间，有着显著差异。类人猿的体重从一开始便扶摇直上，无论哪种类人猿，很快就可以追上同龄的儿童。人的体重曲线则相反：开始远比类人猿重；生后一年迅猛上升，尔后突然改变为人类特有的呈极其缓慢的发展速度。人在生后第一年的发展曲线经历这番转折，明显地分成两个部分。这种现象是在任何早熟性动物以及类人猿身上所见不到的。这确实是人类特有的”。（参见2）

〔出典〕 A·波特曼：《人类在多大程度上是动物？》(1951)，高木正孝译，岩波新书，第61～65页。

（二）人与教育

人的基本特点就在于素质未被特殊化这一点。动物则不然，在

生存中直接起作用的特殊器官和能力，是先天具备了的。即令需要学习，也不过是略作微不足道的学习就可以适应了。例如，跟人类最相近的类人猿，生来就长有毛皮以抵御寒冷；长有锐爪和尖齿，具备爬树登高的能力，以防敌方的攻击。

但是对人来说，这种生存武器在人类进化的漫长过程中，已逐渐退化，许多先天的特殊能力业已消失。初生婴儿的孱弱性，便是这一历史演进的结果。相反，同样在进化过程中，大脑在演进，这种进化特征替代了具有特殊性的本能与器官，构成为人的特质。

据说，在人脑中多种多样的神经元(1)多达一百至一百五十亿个。各个神经元，靠它的突起组织跟别的神经元形成一万个以上的连结。一般所谓的学习，就是凭藉了这种神经系统中的无数的联结线路才成立的(1)。从脑生理学而言，人脑组织的复杂性，表明了人的学习可能性，亦即人巨大的可塑性。这说明人不同于别的动物。人是具有着多种发展可能性的存在；也是一种业已从素质上获得了发展潜在力的存在。新生儿的外表的孱弱性，其实正是发展方向未以特殊方式预先固定下来、表现出人的丰富的潜在力之所在。

但是，这种发展可能性是无定向的，具体的发展过程依存于出生后对其长期的发展与教育如何。忽略了这方面的重要性将会出现什么后果呢？这就是对许多兽孩研究业已表明了的那样(2)。在这种意义上可以说，人实现人类的特质不是靠上帝，而是靠自身的努力。康德(Kant, I. 1724—1804)在《教育学讲义》中的有名的话(3)，无一不源于人类的这一特质。

1　神经元与学习

(1) 神经元(英法 neurone，美 neuron，德 Neuron)系神经系统的构成

单位，由细胞体和两种突起(树状突和轴状突)组成，形状多种多样。树状突是从细胞体外伸的短突，进一步分成细小的神经纤维，通过被称作突触的接合点同其它的神经元联结。所谓轴状突，系从细胞体外伸的一根长的神经纤维，其末端分成大量的细叉，也有同其它的神经元的树状突联结的，但有许多进一步又分成细叉，将其它的神经元的细胞体团团围住，其尖端称之为突触体，密集地包围在细胞体的周围。在较大的细胞体中，据说附着数千个突触体。

(2)“所有的脑十分相似，脑的个别差异并不表示同智力有同步关系。……每个沟、回并不具备某种固有的心理功能，借助同别的沟、回结合的富于多变的联络，才会产生许多作用。……人的内部言语，亦即人的思维形式，是靠了脑的丰富的沟、回，才有了可能的一种社会的产物”。

“人的全部大脑皮质富于皱褶，它的发展尤以额叶最为显著。这个区域，一般的哺乳动物并不显著。象狐猴那样的低等猿猴仅占整个皮质的百分之八，普通猿猴占百分之十二，类人猿占百分之十七，而在人占百分之二十九”。

〔出典〕 P·保罗·肖夏尔(Paul Chauchard)著:《人脑》(《我知道什么文库》)，山口雄三译，白水社，第37～41页。

[2] 阿威龙的兽男孩

一七九九年秋，在法国的阿威龙丛林中，三名猎手抓到了一个估计为十一二岁的兽孩。当时的法国经过大革命的洗礼，卢梭的思想受到狂热的欢迎，人们把这个少年当作是卢梭在《人类不平等起源论》与《爱弥儿》中描写的“崇高的自然人”。实际上，这个少年的身躯确实是人，但不通人的语言和感情，不过是嗷嗷嘶叫的、乱窜的、污秽的野性动物罢了。著名的伊泰尔(Itard, J. M-G., 1775—1838)的《阿威龙的兽男孩》(1894)一书，收录了历经五年的对这个少年所作的教育努力的报告书。

[3] 康德的教育学讲义

康德，根据当时的哲学教授轮流担任教育学讲座的惯例，在柯尼斯堡大学主讲这个讲座。他本身没有留下教育学的著作，他的讲义草稿由弟子林克(Rink, Th.)整理，题为《伊曼纽尔·康德教育学》(1803)出版，留存至今。

“人唯有凭借教育才能成为人。人决非人所创造的教育以外的产物。确切地说，人唯有凭借人，亦即唯有凭借同样受过教育的人才可能受教育。”

〔出典〕 《康德教育学》，1803年，第9页。

（三）发展的因素与教育的概念

"发展"(development) 这一术语广泛地用于一切现象的时间变化与发展过程。教育的对象是人，所以可以从这个角度作出教育学上的界说。亦即，人是从胎儿期至成熟不断变化发展着的。身高、体重增加，体型、行为变化，理解语词和事物，形成思想和感情。生理成熟以后，文化、精神方面的变化、发展还会持续进行，几乎贯穿于人的一生。在教育学中把人的这种随着年龄(时间)递增而发生的个体的身心变化与发展，叫作发展。

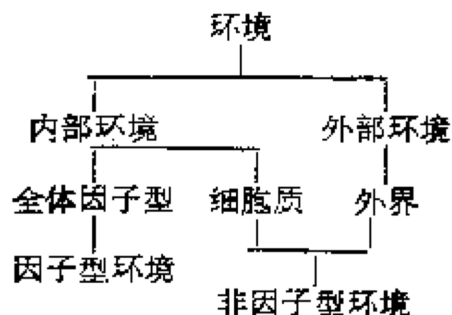
发展的因素 在发展中包含着个体的内部与外部的种种因素。属于生理性的内部因素叫作素质。同此相关的外部因素总称为外因，一般谓之环境。人的发展是以生活体与环境的相互作用的过程而展开的，两者互相交织，构成发展的因素(1)。

以生活体为轴，从时间观点考察发展因素的相互关系，便得出发展过程的概念。比较容易受到素质因素影响的发展侧面，诸如身高与体重的增加，骨胳的构造变化，神经组织的变化，相对地叫做"成长"(growth)，并把在这个成长过程中达到完善的状态叫作"成熟"(ripe)。相反，容易受环境因素影响的后天可以获得的发展侧面，则谓之学习(learning)。因此，这里的学习不是学校里的那种狭义的学习概念。它包括了人在生活中不管有无意识，主要受环境因素制约而获得的一切变化过程。也有人称之为"经验"(experience)的。(2)

教育的概念 教育牵涉到上述的成长与学习两个侧面，在这个意义上被包含在"发展"的概念之中。教育与发展的基本不同点就在于，后者主要是从存在(事实)的角度来考察人的变化与发展过程的。前者则从价值(规范)的观点，把人的发展看作为一种实践行为，这种实践行为是以引导到人们所期待的方向的

价值意识为基础的(③)。教育概念的独特性，就在于连结存在与价值两个方面，形成人的价值这一目标意识。(④)

① 发展的因素——"环境"的概念



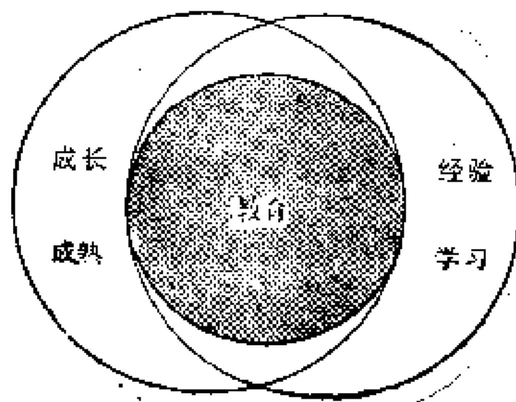
〔出典〕《教育学辞典》，平凡社，1957年，"遗传与环境"条。

倘把行为看作是广义的心理活动，那么环境(environment)可以大体上分为生活体的内部环境与外部环境。最广义的一种，是把两者囊括在内，谓之环境。象遗传生物学的观点就是强调这一点的(参照左图)。但象教育学那样，在以人出生后的发展过程为主要课题以及重视制约人的发展的社会、文化条件的场合下，通常指的是外部环境的因素，是作为一种相对于生活体的概念来使用的。

② 发展中成熟与学习的关系

成熟，它的进度与范围，是受先天性的遗传制约的行为变化。学习，则是由于生活体的动因与环境的诱因，经验性地展开的后天的行为变化过程。因此，两者在概念上是有区别的。但在实际的发展过程中，两者却是密不可分的两个不同的侧面。亦即，在现实中，一切的学习包含着成熟，而成熟也不会同学习全然无关地产生。两者是相互依存的关系。成熟制约着学习引起的发展水平，学习制约着成熟影响于发展的效果。两者的关系不是相加的关系，而是相乘的关系。如一方为零，他方亦为零。(参照《心理学事典》，平凡社，1957年，"发展"条。)

③ 发展(成长、学习)与教育的关系



[4] 教育中的价值问题

在十九世纪初叶，近代教育学之父赫尔巴特（Herbart, J. F. 1776—1841年)在他的主要著作《普通教育学》中冠以这样的副标题："从教育目的所得出的推论"(1806)。这个表述,很好地说明了教育学的基本性质。他的教育学的缺陷后来多被批判。从十九世纪末叶开始，产生了"社会教育学"和"教育科学"的新动向。但教育目的论的重要性，今日依然未变。这是因为，教育问题不是指发展的单纯生物的社会的事实，而是指依据一定的价值观而作出取舍选择的有目的的行为。

（一）价值判断与教育方式

如前所述，教育的问题不是指发展的单纯的事实。人的发展是一种有意识的努力，这种努力基于人本身具有广泛的可能性这一前提，使之按照一定的价值观成长起来。因此，人本身对于发展因素的价值判断，自然极大地左右着教育的方式。

素质观与教育 从性恶说的观点看，抑制或矫正人的本性是教育的课题，因而建立起了束缚型的教育方式。立足于基督教的原罪观的西方中世纪的修道院，可以说就是一个典型([1])。相反，从性善说的观点看，排除外来的强制与干涉，帮助儿童的自然成长是教育的课题。由此产生出自由型的教育方式。确立了近代教育基本原理的卢梭的思想观点，就是一个范例。

再者，从人的素质与本性既非善亦非恶，一切取决于后天经验的观点，产生出了教育万能论。在这里，应当有怎样的经验，就成了教育的中心课题。例如，把人心比作白板，知识源于感觉经验，从而确立起近代经验论的认识论的洛克的教育论([2])，就是一个典型。

环境观与教育 重视环境条件对人的影响是西方十八世纪启蒙思想的显著特征。前面提到的卢梭所标榜的性本善说，目的正是为了抨击当时儿童的自然性受到腐败的社会与文化的损害

这一现实而发出的(3)。进一步发挥这一见解，并实际地创造良好的环境条件而进行教育实验的，就是欧文。他反复强调，人的性格全是环境的产物。他想以事实表明环境条件的整顿，正是人的性格形成的决定因素。他，作为一个实业家，在英国的新拉纳克所作的社会实验，是他的称得上是环境决定论的教育思想的光辉体现，也是他为这一思想成果提供实证性经验的一次实践(4)。

1　中世纪修道院的日课表

现代英国杰出的基督教会修道士 D·诺尔斯(1896年—)推断公元五百四十年时蒙台·卡西诺修道院的冬季日课表（根据时令分夏季、冬季）如下：

2:00	起床	8:45～14:30	劳动(包括30分钟、60分钟、90分钟的课)
2:10～3:30	晨课		
3:30～5:00	读书	14:30～15:15	午餐
5:00～5:45	唱赞美歌	15:15～16:15	读书
5:45～8:15	读书(包括20分钟的一节课)	16:15～16:45	晚课、点心、下课
		17:15	就寝

〔出典〕 诺尔斯：《修道院》1969年，朝仓文市译，平凡社，第279～280页。

2　洛克的《教育漫话》

他的唯一的随笔式教育论文《教育漫话》，是在他晚年根据友人的建议，而总结的他在作为梅谢尔家的宾客从事其儿童教育时的教育构想。

“人们的痛苦或幸福，大部分是自己造成的。……他们之所以或好或坏，或有用或无用，十分之九都是他们的教育所决定的。人类之所以千差万别，就是由于教育之故。……我觉得孩子们的精神容易引导到东或西，正和水性是一般无二的。”

〔出典〕 引自洛克：《教育漫话》第一、二节。

3　卢梭的性善说与对现实的认识

“凡是出自造物主之手的东西都是好的；人一插手就变坏了。他要强使一种土地出产另一种土地上的产物，强使一种树木结出另一种树木的果实。……他不愿意有任何事物保持自然状态，就连人的自身也是如此。人，也要象乘骑的马那样加以训练；象园中的花木那样扭弯成主人嗜好的样

字。”

〔出典〕 卢梭：《爱弥儿》第一篇第一段，今野一雄译，岩波文库，1762年。

④ 欧文的性格形成论

“就目前表现出罪恶的种种性格而论，过错显然不在于个人，而在于培育个人的制度和缺点。消除那种容易使人性产生罪恶的环境，罪恶就不会产生；代之以适于养成守秩序、讲规矩、克己稳重、勤勉耐劳等习惯的环境，这些品德也就可以形成。”

〔出典〕 引自欧文《新社会观》(A New View of Society, 1816) 所收的第二篇论文。

（二）发展的科学研究的序幕

可以说，自古以来，教育是发展的一种价值限定。教育学的研究以价值论为中心展开，并未揭示客观的发展法则；它只是从某种课题的观点出发作出适当的解释罢了。科学的教育学不依据发展法则是不能成立的。只有当有关发展的科学取得了进步，教育学真正成为一门科学才有了可能。这一研究动向，以十九世纪后半叶实证科学的迅猛发展为背景，始于生物学和心理学，逐渐扩展至社会领域。

从心理侧面作的发展研究 一八七九年，冯特(Wundt, W. 1832—1920年)在德国的莱比锡创设了世界上第一个心理学实验室。在这里留学的霍尔(Hall, G. S. 1844—1924年)，也在一八八四年于美国开设，实验心理学宣告诞生了。当时欧美教育界的“从儿童出发”(vom Kinde aus)的运动与此相结合，成为推动儿童发展的实证性研究的原动力。这个研究动向，在德国不久朝着建立实验教育学(①)的方向发展；在美国则产生了儿童研究(②)的运动，同幼儿园的迅猛普及结合在一道，发展为尔后建立的儿童心理学。

从社会侧面作的发展研究 首先当推法国的迪尔凯姆(Durkheim, E. 1858—1917年)的业绩。他的主张不同于所谓实用

理论的教育学，他认为教育是一种社会现象，主张对它进行客观的、实证的研究，阐述在此基础上建立教育科学的可能性与必要性。在美国，十九世纪末杜威在芝加哥大学创办实验学校，提出学校社会化与生活化的实验假说，展开积极的教育学研究而成为新教育运动的支柱(③)。德国也在大体上相近的时期形成了社会教育学的理论。克里克 (Krieck, E. 1882—1947) 等人的教育科学(④)，就是着眼于社会自身的培育人材的力量来进一步阐发这一理论的。他的教育科学，基本上是一种教育哲学。它尖锐地抨击了归结为所谓技术性的教育学。这一着眼点，给了尔后的发展研究以诸多启示。

① 德意志的实验教育学(experimentelle Pädagogik)

把观察、实验、统计等等实验心理学的研究法引进教育研究，提供科学依据，以使教育学提高到独立科学的水平。代表人物是共同创办《实验教育学》杂志(1905 年创刊)的梅依曼(Meumann, E. 1862—1915)和拉依(Lay, W. A. 1862—1926)。两者的立场有相当差异，前者把课题限定为：①儿童身心发展研究，②个性研究，③精神活动的心理分析。后者则标榜教育学是一门从教育的观点选择、统一各门科学的成果的独立科学，采取了“实验教育学应当成为教育学基础、全教育学”的观点。

② 儿童研究(child study)的展开

也叫儿童学(Paidology)。它的第一个研究成果，据说是德国的生理学、心理学家普赖尔(Preyer, W. Th, 1841—1897)的《儿童的精神》(1882)；在 G. S. 霍尔的指导下，以新设的克拉克大学为研究中心，在美国得到了进一步的发展。《教育研究》杂志(1891 年创刊，后改称为《发生心理学志》)对这个研究和运动的推进作出了贡献。一八九三年，在霍尔的倡导下还成立了“全美儿童研究协会”，反映了十九世纪九十年代美国教育界的动向。我国早就引进了儿童学，明治二十年代后半叶开始研究，一八九八年发行《儿童研究》杂志。今日“儿童心理学”的用语，就是从这一历史演进中产生的。

③ 杜威的社会观与教育观

“我确信——一切教育都是通过个人参与人类的社会意识而进行的。这

个过程几乎是在出生时就在无意识中开始了。于是，它不断地发展个人的各种能力，熏染他的意识，形成他的习惯，陶冶他的思想，并且激发他的感情和情绪。通过这种无意识的教育，个人便逐渐地分享着人类共同积累下来的智慧和道德的财富。……最形式的、最专门的教育也不能离开这个普遍的过程。教育，只能按照特定的方向组织这个过程，或是区分这个过程。"

〔出典〕 杜威：《我的教育信条》。

[4] 克里克的教育科学

他批判传统的教育学不过是制定一定的目标，提示一定的方法的技术学。他着眼于人在特定的社会中整个一生为社会所同化、所形成的事实，把这方面的科学阐述作为纯教育科学（reine Erziehungswissenschaft）的课题。但是，它在方法论上采取现象学与历史事实的比较法，把社会理解为根源精神(Urgeist)的客观自我表现——精神有机体(geistige Organismus)，是同现代意义上的实证科学不同的，具有哲学的性格。

主要著作：《教育哲学》(philosophie der Erziehung 1922)、《人的形成》(Menschenformung 1925)、《教育科学概论》(Grundriss der Erziehungswissenschaft 1927)。

（三）发展研究的综合化与教育

是素质还是环境？——这个两者必居其一的问题的提出，是本世纪初发展研究的一个核心论争点。这是科学进步促进研究的专门化，从各种不同角度获得了实证性研究成果的结果。但是，现实的人是社会的个人。只要教育把人这个多元的统一体作为对象，各别的研究成果的综合化就是极端重要的。当然，这种认识早在古代就有许多人或从经验或从思辨的角度论述过（[1]）。根据上述的发展背景，代表着发展研究的综合观点的，是美国的杜威和德国的斯腾。

杜威从事真正的教育学研究，始于前述的实验学校的开设(1896)。心理学、伦理学研究是它的基础。他最初从心理学方面接触教育问题，然后加上了伦理学观点，不久把二者综合起

来。实验学校的教育理论就具有这种综合性的特点。他把儿童的本能与倾向作为教育的起点，强调尊重儿童自身的兴味和活动。然而他认为，本能与倾向本来是无形的，把它具体化的实质性契机，不外乎社会的文化的条件。他是从心理侧面与社会侧面的有机结合上去研究发展过程的。(2)

试图从独特的"人格主义"(Personalismus)的观点扬弃发展研究中的所谓先天说与经验说的对立的，是斯腾(Stern, W. 1871—1938)。他把人格(Person)作为物格(Sache)的对立概念，认为前者的特点是追求"多样性的统一"、"追求目标"及"独自性"。人格的形成需要有一定的关连世界，在内部世界(素质)同外部世界(环境)的相互制约而促进的关系中，方才可能。他把这二者的目的性关系取名为辐合(Konvergenz)。根据此种辐合理论，环境作用于儿童，儿童作为追求目的的主体，通过对环境的独自的影响作用的过程，逐渐地发展人格。(3)

(1) 古代西方的代表例

① 普罗塔哥拉斯(Prōtagoras，公元前500—前430年)——"教育需要天性和练习。……人从幼年起就得积累学习。"

〔出典〕 山本光雄译编：«早期希腊哲学家片断集»，岩波书店，1958，第100页。

② 柏拉图(Platon，公元前427—前347年)——他的理想国家也叫做教育国家。认为不分男女贵贱，个人的天赋素质是唯一的基础。据他说，个人的素质各不相同，教育亦无力改变之。教育的课题只能是严正地甄别各人的不同的素质，施以适合其素质的训练，以最大限度地发挥其潜在力。他认为国家的正义就在于，每个人依其素质各尽其职，维护整体的和谐与统一。

③ 亚里士多德(Aristotelēs，公元前384—前322年)——他认为教育的要素是天赋、习惯和训导。教育程序应注重人的生理的自然发展顺序。"因此，第一，身体的维护要先于灵魂的塑造。第二，欲情的训导要先于理智的训练。而且，训导他们的欲情，必须以有益于理智为目的；对于身体的维护，必须以有益于塑造灵魂为目的。……教育必须遵循自然的顺序。因为


亚里士多德

技术和教育，无非是对自然所缺漏的部分加以补缀。"

〔出典〕 亚里士多德：《政治学》。

[2] 杜威的发展理论的综合性

全部教育的终极课题，在于统合心理的及社会的诸因素。心理因素是个人要求完全自由地行使自身所具有的诸力；需要个别地进行研究，以使他固有的构造上的诸法则受到尊重。社会因素要求个人受到这样的训练：在他的重要的一切的诸关系上熟知他所生活的社会环境；在他自身的各种活动中尊重这些关系。因此，这种统合必须是，儿童既实现社会的目的，同时又能够表现他自身。

〔出典〕 杜威：《大学附属小学组织计划》序，1895年。

[3] 斯腾的发展理论的综合性

斯腾从联想主义心理学出发，率先开拓人格主义的方法论，扬弃自然科学心理学与精神科学心理学的对立；并且立足现代心理学，致力于整体地而且系统地研究儿童的发展。他的思想在实证性、实验性倾向浓烈的现代人格心理学中占有独特的地位。但是他的辐合理论带有极浓的先天论与经验论的折衷论性质。一旦把重点偏于任何一方，都容易同历来的学说分不出本质上的差别。此外还存在的一个缺点是，人对环境的被动反应表现出来之后，主体活动在发展过程中的意义未能充分予以考虑。

主要著作：《人和事》，全三卷，1906—1924年；《早期儿童心理学》，1914年。

（一） 成熟优势的发展理论

发展是成熟或者是学习这一片面提法的论争，进入本世纪，随着基础研究的进展而逐渐衰退。今日一般认为，两者的相互补充作用关系是具体的事实。但是这并非不可能作出把成熟说成是主动性发展，把学习说成是他动性发展的概念区别。可以说，现代的发展理论也处在阐明各自的相对效果与结构（而不管把焦点放在哪一方面）的阶段。

一九二九年，格塞尔（Gesell，A. 1880—1961）作的单卵性孪生儿的比较实验（[1]），提供了发展中成熟优势的实证材料，是众所周知的。这种研究成果指出了成熟的准备性（maturational readiness）在任何一种发展中的重要性；指出无视成熟的练习和训练是徒劳的，不能持续的。他的实验表明，特别是人的早期的发展，对内部成熟度的依存程度，大大高于外部影响。

属于这个系统的现代有代表性的发展理论，就是皮亚杰（Piaget，J. 1896—1980）等人的构造主义。他认为发展因素有四个：素质，自然环境，社会环境（包括文化和教育），及构造。他肯定前三者的重要性，特别着眼于最后的构造（Structure）。所谓构造，就是儿童发展的各个时期业已形成的活动的图式（Schéma）。发展过程意味着，个体在环境中靠同化与调整作用展开的过程。这里所谓同化，是指把环境刺激纳入既有的构造之中；所谓调整，是指凭藉这种同化重构自己的构造。

他的发展研究侧重于精神发展的侧面。他把这种智慧发展的过程，在功能上看作是上述的一系列同化与调整的连续的平衡化过程；在构造上又划分了非连续的四个发展阶段。各个发展阶段的样态和实现的时期，随包括文化、教育在内的社会条件而异。尽管也存在个别差异，但构造本身的基本特点和实现的顺序本身常常是一定的、不变的。（[2]）

[1] **格塞尔的单卵性孪生儿的比较实验**

在姊妹T和C中，只对T，从生后第四十六周开始进行每天十分钟的登梯训练。经过六周的练习，然后比较二者的登梯时间，T花了二十六秒，C花四十五秒。从第五十二周开始，C亦作同样的练习。经两周后，C只花了十秒。格塞尔从这个实验结果认为，发展不同于环境与教育的作用，它有其固有的法则，这个法则是与生俱来的，是依存于神经系统的成熟度的。从而指出了教育中的“成熟准备性”的重要性。

〔出典〕 格塞尔、汤普森(Thompson, H.)合著:《单卵性孪生儿的学习与成长》, 1929 年。

2 皮亚杰的发展理论

(1) 构造主义的特点——构造的概念可见于本世纪初的符兹堡学派和格式塔学派的理论。他批判了前者把逻辑绝对化而无视构造的功能;后者强调全体构造却忽略了逻辑数学的构造性和构成性侧面,试图实证地阐明构造形成过程,确立新的观点。在他的构造概念中可以看出1.整体性, 2.变换性, 3.自我调节性的特点。

(2) 教育方法上的意义——倘把精神发展看作同化和调整的平衡化过程,那么,环境的意义当然是随儿童已有的构造而不同的。学习唯有在儿童能够同化的程度上才能成立;展开符合于各别构造的教育活动自然是必要的。再者,学习不是环境刺激的被动的模写,而是儿童自身把它纳入自己的构造之中。所以,儿童的主体活动及其运算方式受到重视;由此产生的任何构造上的变化是否还在进行中,则受到最大的注意。



皮　亚　杰

(3) 认知发展的四个基本阶段

1. 感觉运动阶段(〇到十八个月)——系由达到后一构造阶段所不可缺少的一系列下位构造组成的。例如,生后一个月的婴孩,当对象从他知觉领域中消失,对象不复存在时,他已在这一阶段中形成了对象的永续性的图式。感知运动中所必需的时间的连续性和空间乃至初步的因果性也已形成。

2. 前运算阶段(一岁半到七八岁)——显现出语言和表象的功能,思维活动开始,但不能进行可逆性运算。例如,往二个形状不同的杯中注入等量的水,会认为其中的一个多。在这个阶段包括了摆脱自我中心的过程。从这个观点出发,还可以进一步细分为两个时期。

3. 具体运算阶段(七八岁到十一二岁)——最初的运算(opération)出现的阶段,主要是具体地作用于对象,尚未达到使用语言的假说运算。例如,在这个时期,出现了分类和序列的运算,数概念的构成,初步的物理学的基本运算等等。

4. 形式运算阶段(十一二岁到十四五岁)——不仅运算直接的对象,而且假设演绎运算也有了可能。例如,可以进行命题逻辑的运算,称之为"束"

的组合的结构乃至更复杂的"群"结构都可以掌握。

（二）学习优势的发展理论

上述的发展研究是把重点放在个体内的成熟过程与构造变化上的。从个体外的外部条件，特别是从社会和文化侧面来阐明发展过程的理论，当然也是存在的。所谓文化教育学([1])的建立和教育社会学的发展，其理论观点决不是一样的，本世纪教育学的主要动向，毋宁说是基于这一观点的。

强调发展的所谓他动性变化的典型发展理论，就是行为主义心理学的倡导者、知名的华生（Watson, J. B. 1878—1958)的S-R理论(刺激一反应理论)。他以美国的机能主义心理学与巴甫洛夫(Pavlov, I. P. 1847—1936)的条件反射学说为基础，把行为的单位看作是S-R的结合。他指出刺激条件的设定与习惯形成的问题，是制约发展方向的决定性因素。他以幼儿为对象进行的情绪条件作用的实验([2])来论证自己的理论，是众所周知的。

维果茨基（Vygotsky, L. S. 1896—1934）和布鲁纳等人的发展理论重视社会的历史的文化作用与结构。尤其是前者，批判皮亚杰的理论是一种生物学化的理论。他着眼于马克思主义的基本概念——劳动是以工具为媒介的活动，认为人的心理的独特性就在于人所独有的会使用工具。作为一种动物的新生儿，要成长为人，不是靠内部条件制约的自发性来完成，而是靠存在于个体外部的文化的介入，从而强调了教育在发展中的重要性。儿童的发展水平本来就有相当的幅度，除了靠自力能够达到的一定水准之外，还包括靠自力不可能达到、但只要有成人的帮助就可以达到的发展水准("最近发展区"[3])。教育的课题，不是凭借所谓的发展阶段，尽量地训练、强化靠他的自力能够达成的

能力，而是凭借文化手段的有效使用，实现可以达到的最高水准，并确立最近发展区。好的教育，不是追随在发展过程之后，而是在于超越发展过程，引导发展过程。([4])

[1] **文化教育学(Kulturpädagogik)**

广义地说，是指重视文化与教育之间关系的教育学观点。狭义地说，系指以迪尔泰(Dilthey, W. 1833—1911)等人的精神科学为基础；以施普兰格尔(Spranger, E. 1882—1963)和利特 (Litt, Th. 1880—1962) 等人为代表的教育学。这是本世纪前半叶的主要动向。他们厌恶自然主义和国家主义，认为教育的功能是，要使儿童体验到历史所创造的客观文化，促进他们对价值的领会，唤起他们的意志的觉醒，把儿童引向新的文化的创造。

[2] **华生的恐怖学习实验**

生后十一个月的阿尔巴特一直跟白鼠游玩，一点也不惧怕。实验开始，这个孩子一旦被白鼠碰上，实验者就在背地里敲打铁棒，发出巨大的音响。他惊吓得跳起来，哭丧着脸。如此反复，终于使他哭出声来。一周后再让他见白鼠，他伸出手后又缩了回去。同上一次实验一样反复数次，最后仅仅让他见白鼠而不伴声音，他也会哭泣起来并跑开了。这个实验(1920年)表明，被视为本性的情绪反应，在生活的早期，在一定的条件下可以形成。

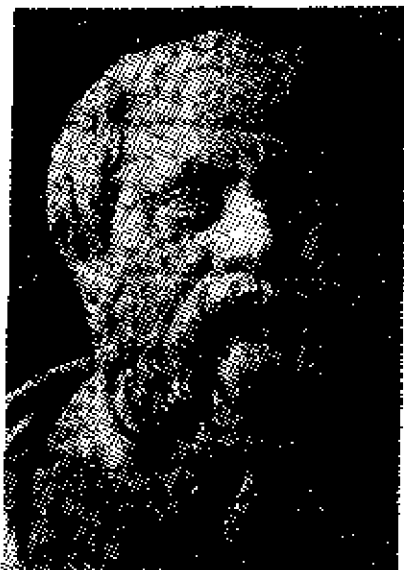
[3] **维果茨基的“最近发展区”**

“根据现代儿童学的一般术语，儿童在自己的发展中到达的水平，取决于凭借自力解答问题的水平，谓之儿童的现有的发展水平。因此，儿童学中所使用的普通意义上的智龄，就是现有的发展水平。但是我们现在不把它叫做智龄，因为正如已经看到的，这并不能说明智力发展的特征。儿童的最近发展区是儿童的现有发展水平与可能发展水平之间的间隔。亦即，儿童能够凭自力解决问题所制约的前者与靠成人的指导以及同高于自己水平的同伴一道解决问题所制约的后者之间的间隔。……现有的发展水平表明昨日的发展成果、发展的总和，最近发展区表明明日的智力发展。”

〔出典〕 维果茨基：《儿童的智力发展与教授》，柴田义松等译，明治图书，第80～81页。

[4] **关于苏格拉底的助产术**

从维果茨基的理论，会令人很自然地想起苏格拉底的所谓“助产术”。他从不教青年未经验过的崭新的事实。对于仅仅掌握了导致正确结论的知


苏格拉底

识和素材，分析和思考不充分者，或是由于概念混乱不能运用知识和素材者，他运用巧妙的问答法。他之所以成为出色的教育家，理由之一可以说就在于他善于从旁巧妙地作出点拨。

〔出典〕 参照柏拉图的《饮宴》及《门诺》。

（三）发展研究的动向与教育学观点

进入本世纪以后，发展研究已经成为一门名副其实的实证科学了。与心理学、社会学的专门化一起，今天，文化人类学、语言学等等许多学术领域，都参与这一研究，致力于周密地阐明发展的机制。现代是科学时代，唯有科学才能揭示的潜在的发展过程，今后将会获得进一步发展。教育必须依赖这一科学成果（1）。

教育学对于发展研究的动向持有的固有观点，基本上有两个。

其一，教育只要是以活生生的具有多元性、统一性的人为对象，科学上的成果就得常常加以综合。因为科学是以实证的严密性为生命的，所以，限定了对象和条件的研究将越来越专门化。教育学的课题，不能停留在以事实阐明发展构造上，还得进一步揭示人的形成的机制，以使研究成果为现实服务。没有此种努力，无论教育的进步还是人的自我实现这一终极课题的实现，都是不可能的。现代的这种研究的一个尝试，就是前述的布鲁纳① 的从认知心理学角度展开的研究。（2）

---

① 布鲁纳（Bruner, Jerome Seymour 1915—），美国心理学家。哈佛大学教授，哈佛“认知研究中心”创设者。1959年美国全国科学院主办伍兹霍尔会议，讨论如何改革中小学数理学科的教育，担任该会议主席。倡导“教学内容的现代化”和“发现学习”。著有《教育过程》（1960年）、《教学理论之建设》（1966年）等。——译注

其二，是价值的观点。对于发展的机制，无论怎么加以阐明，也是不可能直接用于指导教育工作的。人的发展具有广泛的可能性，从价值的观点研究它，以作出取舍选择的决断，乃是教育所固有的出发点。如果说，发展构造的事实的阐明决定着教育的基本框架，那么，教育的课题就是从有别于发展的另一种维度的价值侧面去求得最优实现的具体化。因此，教育学不能不包含着牵涉到价值问题的社会与文化，乃至历史、思想、宗教等的整个领域。

教育学在朝着实证科学的道路迈进，而又不放松哲学的和历史的侧面；它是以人本身为对象，以形成人的价值为课题的。所以，科学的综合化和价值的问题是不可避免的。把这些要件全部统一起来组成一个学问体系，是属于遥远将来的课题。人类学(anthropology)的术语，就是指向这一方向的理念上的表现。

1　发展的特点

（1）波动型连续性——从定量的角度研究发展过程，可以发现它呈现一种没有断续和飞跃的连续性。但它的发展速度，个体各部分的发展状况随时期而异，可以看到有快慢的差异。用图示之，称为成长曲线或发展曲线，呈单纯的波动型者居多。（图 1）

图 1　人的成长曲线

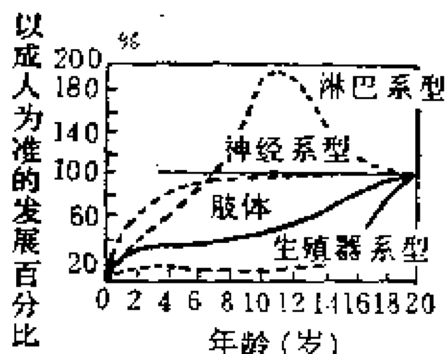
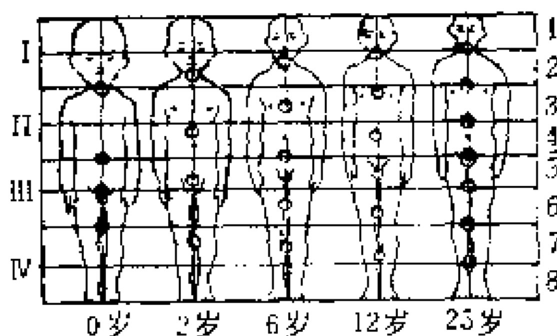


图 2　身体各部的发展比例



（2）顺序性——发展的顺序有一定的规律性。例如，肢体的生长，先由头部而到躯干、然后四肢的所谓从头到尾的发展；在行为发展中，是坐在先、步行在后；在文字学习中，涂鸦先行。这种顺序不会颠倒。（图 2）

(3) 分化与统合——发展不仅是量的变化,质也发生变化。从浑沌一团的机能,到明确分化的机能,意味着在它内部经历了分化与统合的过程,在构造上产生了新的变化。发展,一般朝更高级的结构化方向进行。

(4) 阶段性——发展过程是连续的,具有波动性,构造上的变化也经历一个过程。这种波动的高峰和构造变化的时期,同别的时期相比,可以发现相当不同的发展上的特征。以这种特征为标记,把发展过程权宜地作出的划分,就叫作发展阶段。由于特征的抓法不同,而会出现种种的划分与类型。

(5) 个别差异——以上是发展的一般特征。个体之间表现出显著差异。这种个别差异反映在所有方面:发展速度与发展过程;学习方法与效果等。个别差异是普遍存在的,任何儿童毫无例外地均有他的特有的发展样态。因材施教之所以重要,理由亦在于此。

[2] 布鲁纳的教育心理学

布鲁纳,美国心理学家,他在认知(cognition)发展研究的基础上,对现代教育提出了许多富有启示性的问题,以教育现代化运动的鼓吹者而闻名。据他说,智力发展过程是动作式表象(the enactive representation)、图象式表象(the iconic rep.)、符号式表象(the symbolic rep.)这三个阶段的螺旋式上升的过程。它的速度不是固定的;以语言为媒介的教育作用可以加速这一过程。亦即,不遵循正确的发展阶段,无论怎么教,儿童是不会进步的。只要凭借适当的步子,不必等待一定的成熟时期,儿童也会变化。他强调,在发展中,年龄(时间)是第二位的,重要的是学习的顺序;适应心理构造的教育方法比适应年龄的教育内容更为重要。

研 究 指 南

主要概念的界说

准备(readiness) 指掌握一定的行为所需要的内部条件业已具备的发展状态。历来被称为学习的前提条件,有效学习的最佳期。但从近年来关于发展可能性的研究及布鲁纳的课程论看来,认为重要的不是等这种条件具备了再去施教,而是促进产生这种条件的教育性努力。

发展阶段(developmental stages) 发展是连续的过程,同时又有着阶段变化,可以划分成几个具有特征的不同时期。划分的标准与时期,研究者之间未必一致。在各阶段之间有过渡期,不能明确地区分;同年龄无固定关系,由于个别差异的关系,发展有迟速等等,不充分地考虑这些因素,

就不能正确地把握真的发展过程。

发展课题(developmental tasks)　指人为了达到健全发展,在各个发展阶段里必须实现的课题。哈维格斯特(Havighurst, R. J.)的研究是知名的。这就是,倘若一个阶段里必须实现的课题未能实现,尔后的发展将受阻,倘若很好地实现了,则成为尔后发展的准备。教育,可以说是有助于实现发展课题的社会努力。

自我实现(self-realization)　指人性的法则完全地起作用,身心机能最大限度地得到了发挥的状态。自我实现既同人的发展过程相关,亦同"个性"和"人格"的概念等等价值的问题,有着密切的关系。它不仅是单纯的个人愿望,也是规定社会体制和教育状态的人类生活的出发点。教育,归根结蒂,是以完成这种自我实现为目标的。

参考研究杂志

1. Developmental Psychobiology, The International Society for Developmental Psychobiology.

2. Developmantal Psychology, The American Psychological Association.

3. Social Psychology, The American Sociological Association.

4. 《教育心理学》,日本教育学会。

5. 《教育心理学研究》,日本教育心理学会。

课题研究

1. 试从人与动物的差异,谈谈人的教育的必要性。
2. 试整理并进一步研究有关发展与教育的诸概念。
3. 试考察教育课题的发展研究的意义与作用。
4. 试就现代的发展研究的动向与内容,展开深入研究。
5. 试从发展与教育的观点,设想一下未来的课题——人类学。

第五章　文化与教育

目　的

在考察教育问题时，认识文化对于人的形成的影响力是极其重要的。在多元文化的相互理解成为人类共处的大前提的今日，这种必要性可以说是越来越大了。

但是，关于文化所具有的形成人类的功能的理解，并不象一般世人所认识的那么简单。因为，有文化素养的人，与其说是有意识地、自觉地培养的，莫如说是潜移默化地——识记语词、结亲攀友或是起居饮食、吟诗赋曲——在不知不觉之中形成起来的。

同有意识地培养人这一件工作息息相关的教育工作者，往往缺乏这样的认识：人也是文化的产物。不仅如此，有许多人甚至未觉察到，他本身也是在固有文化的影响下塑造起来的。这样，往往不当地歪曲了教育工作。本章试图考察一下人的形成的真貌，以作为研究理想教育的基础。

第一节　文化与人的形成　……………………87

第二节　语言·价值·教育　…………………91

第三节　文化的创造与教育　…………………97

（一）文化是什么

人与文化　当我们研究教育，制订更好的教育计划时，最重要的是确切地认识人是怎样一种存在。对他或她——作为教育对象的儿童或学生，有着怎样程度的认识？或者，有多大的力量去理解？——这是开展教育工作的极其重要的课题。

人究竟是怎样一种存在呢？要回答这个问题，就得正确地认识文化这个东西，这是不可缺少的条件。尤其重要的是，了解文化对于人的形成的影响的真貌。

何谓文化　那么，这里所谓的"文化"是什么？正象今天依然在使用的所谓"文化人"、"文化勋章"、"文化住宅"之类的说法，在我国，所谓文化，往往被视为某种更有价值的欧美气派的事物与人物，然而这不是正确意义上的文化的涵义。把人作为"人"加以培养的所谓文化，意味着某一社会成员固有的共通的行为方式(behavior pattern)。行为方式也是极其多样的，它贯穿于人的整个生活。行为也不仅指活动和举止，还包括思想、感情和信仰。可以说，一个降生于社会的人，作为社会成员生存所必需掌握的生活的样式和生活的种种产物，就是文化的内涵。(1 2)

文化的构成要素与特点　所谓文化，是社会成员通过学习所掌握了的行为方式。这样看来，那么，把构成文化的要素归结为五个也许是妥当的罢(3)。拿行为的范型来说，有具体的行为举止及容许这一行为的标准；有行为所具有的社会意义的部分；更有指引行为方向的观念的部分。因此，社会成员需要学习的，不仅是单纯的行为样式，还应当学习蕴藏在其背后的某种善恶标准；建立在此基础上的世界观；以及正确解释对于由此而产生的行为所具有的意义。

1　克罗伯和克拉克洪的定义

"所谓文化，系由或隐或现地存在的关于行为或旨在引起行为的范型组成的、并借助于符号所获得、所传递的东西。它具体地表现为由文物(artifacts)而构成了人类卓越的业绩。文化的本质核心系由代代相传的，亦即历史上产生的业经选择而保存下来的观念和观念所具有的价值组成的。"

〔出典〕 Kroeber, A. L. and Kluckhohn, C., Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions, 1963, p. 120.

2　博克的说明

"人类社会的根本特点就是，一定社会的成员在类似的情况下大体采取同样方式进行行动的倾向；而这种行为方式不是出于本能，是凭借学习获得的。

文化为我们准备了将经验纳入某种范畴的习惯性作法，以及对隶属于某种范畴的各个组成部分(menber)的一切标准反应的方式。这无论是几何学图形也罢，声音的类型也罢，环境的诸部分也罢，或是其他的人也罢，莫不如此。当然，人的行为并不纯粹取决于文化。但是，人凭借着共同的范畴和反应才能跟自己社会的别的成员交流思想，并很好地处理自身的环境。而且成为评价自身行为与他人行为的观念性的标准。

这些范型(pattern)的掌握，人在降生的相当早期的阶段，就已经在许多场合中潜移默化地进行了。"

〔出典〕 博克：«现代文化人类学入门(一)»，江渊一公译，1977年，第70～71页。

3　文化的构成领域及其内容

	构成领域	主　要　内　容
文化	行为·作用体系	伴随生活情境中的实际行为及社会地位所期待的作用
	价值·规范体系	牵涉集合体、组织及其统合的行为容许范围与善恶判断标准
	语言·符号体系	使成员间的思想沟通与状况了解得以实现的语言与符号
	信仰·观念体系	拯救现世与祈求来世的展望与世界观
	知识·技术体系	构成生活情境的诸物之认识及其应用知识

（二）人的形成的文化基础

行为与文化 试想想日本人与美国人，或者爱斯基摩人与阿拉伯人一天的生活吧，比较一下他们从早起到睡眠的种种起居举止，他们之间的差异是显而易见的。早晨问安的方式，进食方式，排便方式，同左邻右舍的交往方式，男男女女白天的生活方式，午休方式，晚餐的准备与用膳方式，夜生活方式，就寝方式等等，其范型都是各异的。这样，社会成员所掌握的在生活的各个侧面的种种行为范型，是受文化的影响而形成的。此外，父母亲在社会中所处的地位（position）不同，其作用行为亦不同。这也是显然地受文化支配的。（[1]）

思考与文化 受文化支配的不仅是外显的行为。对事物的看法及其评价，不管你愿意与否，也总是受文化影响而形成的。我们总是自恃，唯有文明人才有思考能力。但莱维·斯特劳斯（Lévi-strauss，1908—）给我们证实了：所谓的"野蛮人"也有其独自的思考样式（参看《野性的思考》，美铃书房）。这样，我们必须看到，在思考方式与表达方式中也必然地存在着文化。要知道，称之为"客观"的知识体系的近代科学，实际上只是欧洲的基督教文化中特有的思想和表达方式的"产物"。（参看村上阳一郎《科学与习俗》等）

情感与文化 一般认为，情感的作用通常是生理性的，因而是先天的东西；不是藉助文化而在后天掌握的。然而可以断言，这种情感基本上亦是文化的产物。例如，唤起日本人吃生鱼片（"刺身"）的食欲，对义理人情的感激之类，确乎也是文化的产物。这样，人不仅是行为，其思想、情感也受文化的制约。在考察教育时，这一点认识是极其重要的。（[2]）

1 克拉克洪关于行为受文化制约的解释

“个人要掌握属于某一特定集团的成果的文化。其实，业已掌握的经验中的同他人共同的部分便是文化。文化也是我们的社会遗产，同生理性遗传适成对照。我们能够在有机的社会里共同生活；能够得到人生各种问题的现成答案；还能够预料他人的行为，对方亦能预料我们的行为，所有这些，全是文化所使然。

文化，到处都在制约着我们的生活。不管你是否意识到，从降生的瞬间直至死亡，我们都在承受着遵循他人构成的一定的行为规范的压力。

大凡有小孩的母亲都知道，这样一种‘学习’对小孩来说是何等的难事。在‘被文化驯服’之前，小孩的一切行为——用餐、排泄、睡眠、污秽、吵闹等等，是毫不讲究‘该做’的时间、场所和作法之类的。人们对一切行为具有相互关连的方式系统。维护了它，人们就会在彼此之间感到有一种强烈的情绪连结在一道。鲁斯·本尼迪克特说的‘文化是连结人们的锁链’，作为文化的定义，大概是无懈可击的罢。”

〔出典〕 C·克拉克洪著：《文化人类学的世界》，外山滋比古等译，1971年，第48～49页。

2 巴格比论文化

“所谓文化就是种种的价值。它是各种各样的规范。它是可以学习的行为，或使用符号的行为，或习惯性行为。它是种种的观念流，是一种或十来种的社会有机体。

人们清楚地认识到，我们主要（作为文化）从事的，是行为样式，是人的行为方式。人们或求神拜佛，或争权夺利，或买卖商品，或绘画绣花。所有这些活动，都可以当作文化一一记述下来。

不过，这仅仅是形形色色的行为样式，不是文化所隐含的一切。人类学家们虽然言及观念、知识、信念、规范、价值及其它，但这些东西通常不称做行为。这类非行为性的文化，至少有一部分可以思考方式和情感方式来记述。这些东西显示出只能在我们自身内部观察到、并且不能不推定在他人内部亦存在的某种内部的‘精神’活动的特征。这样说来，狭义的行为方式，思考方式和情感方式也该是属于我们称作‘文化’的范畴之内的。”

〔出典〕 Bagby, p., Culture and History, 1958年。山本新等译：《文化与历史》，1976年，第80～82页。

（一）文化与价值

价值——统合文化的因素　前面已经讲过，行为方式、思考方式、表达方式乃至情感方式，都受文化的制约。那么，怎样行动？怎样思考？不同文化具有各不相同的固有的标准，从而形成受到这些标准所容许、所褒奖的行为方式。从克拉克洪等人对文化下的定义（第一节（一）之[1]）看来，文化，具有着蕴含在它背后的起统合和体系化作用的价值体系。在这个意义上，所谓价值也可以说是构成文化之基础的统合因素，也可以说是社会或文化的"无形的骨骼"。因此，我们进行的关于文化的研究，归根结蒂，也就是揭示担负着这种文化的人们的价值。

何谓价值　那么，什么叫价值？通俗地说，就是创造维系某种文化的人们，亦即创造某种社会的成员们共同抱有的"期望性观念"(concept on desirability)（[1]）。期望怎样的举止？怎样的人际关系？怎样的服饰和发型？怎样的生活方式？等等。——人们在生活的每个角落都依据这种标准而彼此相互制约着的。这种期望性的标准是从具有明显的强制力的法制、道德、规范等等出发，采取单纯的谴责或是肉眼看不见的制裁之类多样的方式，最终作为若干社会价值而被抽象出来的。（[2]）

价值的两种功能　价值作为社会成员具有的期望性观念，有着怎样的功能呢？大体有两种。其一，个人在日常生活中该采取什么行为时，作为行为选择的指针或标准的作用。反过来说，个人将价值内化，以作为一个名副其实的社会成员而存在。其二，人们依据这样的标准采取行动，以保障社会的统合和维持的功能。

[1]　**价值的种种定义**

"所谓价值不是源于需要(desire)，而是源于期待(desirable)。换言之，不仅我们自己想要，别人也想要，并且想要的是正当的东西。因此，所谓价值，是超越了某一瞬间、某种状况下产生的需要的抽象化了的准则。"

〔出典〕 Kluckhohn, C., Culture and Behavior, 1962, p. 20.

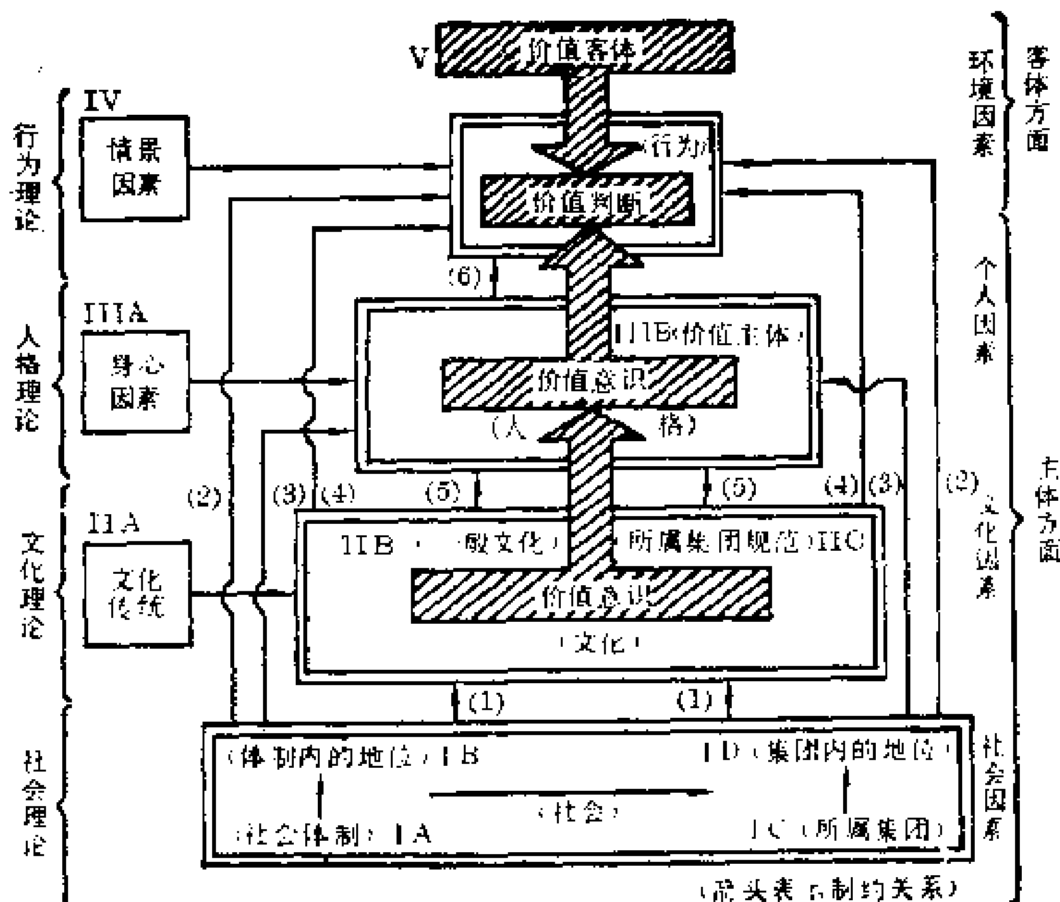
社会价值同文化体系息息相关，显示出社会、社会性行为、社会关系、社会成员各自的好的因素。因此，这些价值是制约个人的态度及社会交际方式的因素；是在选择社会行为时对其可能的范围有所限制的因素。"

〔出典〕 R. N. 贝拉：《当代日本的价值与社会变迁》，国际基督教大学Bellah, R. N., "Values and Social change in Modern Japan" in I. C. U. Publication III, 1962, pp. 29～30.

"所谓价值，是(直接、间接地)满足主体(个人或社会集团)的需要(更广义地说是期待的倾向)的(实在的或非实在的)客体所具有的性能。它的职能在于起一种自觉行为的选择标准的作用；是从选择性行为推论出来的构成概念。"

〔出典〕 见田宗介：《价值意识的理论》，1960年，第17～20页。

[2] 制约价值判断的因素及关系图



又,图中的(1)～(6),表示下述的机制或过程(process)。

(1) 意识形态论中的文化(精神产物)的社会制约机制,

(2)、(3) 帕森斯社会学功能论中的社会调节(social control)及社会化(socialization)机制。

(4) 来自外部的文化制裁、文化调节机制。

(5) 现代文化人类学与社会心理学中最重要的课题之一——个体的文化的内化(internalization)机制。

(6) 帕森斯等人的激发(activation)机制。

〔出典〕 见田宗介:《价值意识的理论》,1963年,第63页。

(二) 语言与文化

语言·文化·人 当我们谈论人与文化时,同价值一样重要的是语言。但是,用语言来论述文化的一种形态——语言,是一件非常困难的事,这也是事实。为什么论述作为文化的语言很困难?不用说,这是起因于人类社会的语言所具有的复杂性。

本来,我们人类创造出语言,并在日常生活中使用语言,并不仅仅为了传递彼此的思想。人们赋予语言以内涵;反过来,借助语言唤起和传递的内涵也是极多的。这些语言反映了事物、事实、事件的内容与意义;关于它们的印象、观念和情感;乃至对它们的评价与价值作用(1)。总之,语言,作为会话的工具,确实是文化的一种。在形成人、维系社会方面是不可缺的。在这个意义上也可以说是文化的结晶。因而也可以说是构成社会各种制度的根干。(2 3)

语言——传递文化的工具 语言是具有可谓之文化与社会的结晶的内涵的工具,同时,语言又是在日常生活中借助会话和各种媒体,构成传递文化本身的作用的一种工具。

为什么语言可以起这种作用?因为社会成员借助记住语言,可以给语言共同约定一种意义。换言之,依靠各自的文化,语言被

人为地赋予了一定的意义。人们通过掌握语言，可以理解语言的意义。借助于它，可以形成既定的认识、观念、情感和价值作用。所谓意义，就是同语言的音声（例如狗）相联系的人们的知识经验的总体（铃木孝夫）。在具体情境中反复使用语言，人们共同约定一种意义，用它可以向别人传递这种意义。（[4]）

[1]　语言在形成人的过程中的作用

"我们每一个人，生来就处在一定的语言体系——文化体系——之中。确切地说，正因为我们降生、养育在这样的语言体系中，才使我们有别于其他的动物而成为'人'。而这种语言体系通常是看不见、摸不着的，却又势必制约着我们每一个人对于事物的意义与价值作出某种领会或表述。

然而象我们日本人，总的说来，是以民族-语言-国家这样的形式，在文化、语言、社会重叠交织的世界中长时期地生活过来的。一般地说，难以对本国的语言体系-文化体系持有明确的意识，也就难以明显地感觉到它的约束力。"

〔出典〕　中村雄二郎：《制度与情念》，1972年，第155页。

[2]　语言的特点

"所谓语言，不仅是用来交换思想和信息的传递手段，也不仅是用于自我表现和抑制情感冲动的工具。

语言是人们表达各自如何思考世界、如何解释世界的一种独特的方法。在各自的语言构造中，蕴含着交谈的人们在无意识之中所抱有的有关世界和生活的一切的假定。"

〔出典〕　C·克拉克洪：《文化人类学的世界》（1949），外山滋比古等译，1971年，第164页。

[3]　伯杰的语言制度论

"语言是社会的最根本的制度。同时甚至可以说，它是个人生涯中遇到的第一个制度。语言是根本的因素。因为，尽管它的目的与特点有种种差异，其它制度全以语言规范的范型为基础才得以构成。国家、经济、教育系统，不管你作出怎样的解释，无一不依赖于对个人行为作出的分类、概念、命令等等的语言体系。亦即，国家、经济、教育系统等等，依存于凭借语言所构筑的意义的世界；而且只有借助语言才能存续"。

〔出典〕　伯杰：《伯杰社会学》（1972），安江孝司等译，1979年，第82页。

4 萨皮尔①沃夫②的假说

“人类受他们对社会的表达媒体——特定的语言的恩惠是极其大的。现实世界是在广阔范围内在该集团的语言习惯的基础之上无意识地构筑起来的。即令是知觉这样一种相当单纯的作用，它所受到的语言这一社会范型的恩惠亦远远超出了我们的想象。其所以这样，是因为我们社会的语言习惯是以选择某种解释为前提的。”

〔出典〕 转引自大出晁《思维与语言》，《岩波讲座·哲学·第11卷(语言)》，岩波书店，1971年，第121页。

（三）所谓学习语言

所谓语言 基本上，语言是一种符号(sign)的体系。所谓符号，是指它是它自身以外的某种东西的替代。例如房顶上的雨声是表示降雨这一事实的符号；“有狗”这一音声是使人想起某动物在视野的何处的符号。符号，诸如象雨声，在自然联结中而发生替代作用时，叫做信号(signal)。象语言那样依据某一事物人为地赋以固有意义的，就是象征(symbol)。人类社会大量地创造出象征性的符号，使用这些符号，来认识、思考、评价、褒贬客观的事物和现象，并且将这些成果传给后世。正如莱维·斯特劳斯所巧妙地指出的，“无论是谁，说到人时，这就无异于在说语言；而说到语言，无非就是在说社会”。(《忧伤的热带》，美铃书房)。人正是借助语言，掌握使社会之成为社会的种种范畴——生活方式、社会结构、价值观以及认识与思考的方法，乃至敬重与蔑视之类的感情的。(1 2)

所谓学习语言 以学校为主的教育机构的有计划的教育，几乎毫无例外都是以语言为媒介进行的。借助语言传递的学科的内容，主要是维系和发展社会生活所必需的知识与技术的体系。

① 萨皮尔(Sapir', F., 1884—1939)，美国语言学家，人类学家。——译注

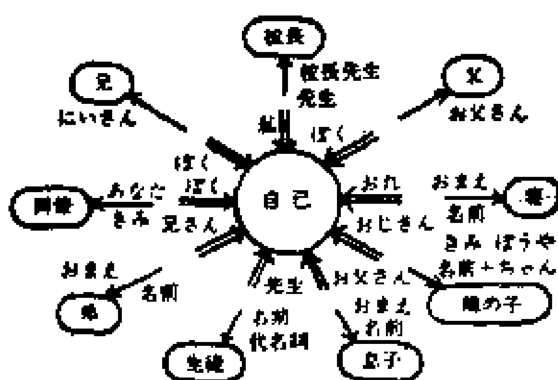
② 沃夫(Whorf, B. L. 1897—1941)，美国社会人类学家。——译注

但是语言传递的，不单是教科书所容载的知识体系。认识这一点非常重要。本来，所谓掌握语言，并不停留于单纯地掌握知识和技术的手段。正如已经看到的，语言确是文化的结晶。掌握语言，自然意味着掌握如何看待、如何认识外界事物。同时还意味着掌握这些事物之间的关系及其价值判断，以至对这些事物的感情。强调这一点认识是不算过分的。(③)

①　语言、事物与认识之间的关系

	H_2O		
马来语	ayĕr		
英　语	ice	water	
日　语	冰	水	汤

②　日本语的自称词与他称词



“这里举了水这一词，三种语言各有不同的表述。这个例子很好地说明了，人类的词汇这个东西，具有着从某一角度对客观世界随意地摄取的结构。

人不能直接地同原始的世界打交道。所谓原始的世界，是浑沌的，甚至可以说是混乱的。它本身是无意义的世界。正是语词赋予这个世界以秩序，语词使人类能够达到构成诸如物体、性质、运动等等概念的作用。

赋予客观对象以一定的语词，不过是人们将周围世界的一个侧面，同其他侧面和部分区别开来，而具有了操作价值罢了。

语词无非是我们在整理、把握世界时，决定哪些部分、哪些性质应置于认识的焦点上的一种工具。因此，甚至会有这种情形：明明客观事物摆在眼前，但由于没有相应的语词，而视而不见”。

〔出典〕　①②参看铃木孝夫《语词与文化》，1973年，第30～40页，第148页。

③　“学习语言”的实质

“语言，不单是传递思想的手段，不单是影响他人感情的手段，也不单是表现自我的手段。它也是对经验进行分类的手段。人不是象机械那样去感受和报告‘现实’世界所发生的事情的。反应行为本身，存在选择，也存在

解释、仅仅注意于外部情况的特定侧面，就会忽略或者不能充分地辨别其他的侧面。

人们各自拥有整理自身经验的独特的分类法。这些区分，在语词中格外受到重视。它是靠对象、过程、性质等等的类别，和靠文法形式上所能区分的分化与活动的类别而确立起来的。语言，从某种意义上说，是一种类似于说‘注意这个！’‘好好辨别这个和那个！’‘这些东西是同类’之类的东西。

因为从幼时起就已养成作出这一类的反应，所以可以肯定，这些识别是人生中不可少的。当我们看到，拥有不同社会传统的两个人对同一刺激显示了不同反应，也许会体会到，所谓经验，如同我们所想的，并不是一种客观的绝对的东西。语言这个东西，是影响到诸如看到什么，感受到什么，如何思考，对某事物可以说些什么之类的种种方面的行为的。”

〔出典〕 C.克拉克洪：《文化人类学的世界》，外山滋比古等译，1971年，第174～175页。

（一）学校与文化

文化与学科内容　在学校中，通常是依照教科书进行有计划的教育的。不用说国语、社会、数学诸学科，即使是音乐、美术等学科的内容，也是一样，都是以作为社会一员的个人在社会生活中所需的知识和技术为主的。应当说，这样的学科内容，不是别的，正是一种文化。文字的读写、运用，数字的运算，关于社会结构的知识，工具与机械的知识，乐器的操作，绘画等等，无一不是文化的一部分。还有道德和伦理等等在课堂教学中传授的内容，是该社会所期望的价值。这也是文化，是文化的精髓。这样，可以说，学校中所传授的知识正是社会文化本身。

学科内容背后的影响因素　有计划的教育，在教室中是由教师使用教科书之类的教材展开的。但我们不能忽略的一点是，借助这种教育所传授的，不仅是清清楚楚的体系化了的知识与技术本身。学校和教室这个场所自身，是受不太为人注意的固有

的"范型"和"价值"所支配的。更具体地说，教师在教学过程中的教态和提问，教师对儿童的反应所作出的表情和发言，或者教师对于儿童的服饰和遣词之类的生活态度的注意等等，所有这一切，都对儿童的人格的形成，具有重大影响。([1])

支配学校的价值　那么，儿童在学科的学习和从教师的道德指导中，或在学校的一天的生活中，学习、体验到的是什么呢？总括说来，支配我国现行学校的，是划一、顺从、效率这一类价值。注重以尽量少的时间尽量多地记住那些被指定要记住的知识分量，而不那么注重所记的知识内容的质是怎样的。可以说，学校里实施的各种"教育"与"指导"，就是为实现这种价值而进行的([2])。

[1]　教室中所授受的

"包利斯不会将 12/16 约分成最简单的形式，而仅仅得出了 6/8 的答案。教师平心静气地说：'不能再约分了吗？再想想看。'其余学生有的举手，有的挥臂，跃跃欲试，一心想纠正包利斯的错误。……几分钟后，教师对其余学生说：'那么，谁能帮助包利斯得出正确的答案？'许多双手举起来了。教师指名贝吉。贝吉答道：分子分母都用 4 去除。

包利斯的失败为贝吉的成功提供了表现的机会。他的不幸成了她欢乐的原由。这就是现代美国小学的标准状况。依印第安部族的肖尼人和霍皮人看来，贝吉的行动是令人难以置信地残酷的。因为，竞争，就是从他人的失败中夺取成功。这，对于不知此种竞争的文化来说，俨如不能容许的拷问。

在包利斯看来，在黑板跟前出现的这个恶梦，大概是这么一种沉重的教训——极力地控制自己，即使遭到巨大的社会压力，也不能从教室里逃出去。由于这种经验，在我们的文化中培育起来的人，无论是睡是醒，乃至处于成功的顶峰，无一例外地想到的不是成功，而是一连串的失败。外部的恶梦，在学校里被内化了，并滞留于人的整个一生中。包利斯不只学了算术，也经历了名副其实的恶梦。我们为了在我们的文化中夺得成功，必须经历失败之梦。

现实中实施的教育，决不是旨在自由地发展理性和精神的手段；恰恰相反，它是一种束缚理性和精神的手段。这，就是亨利的观点"。

〔出典〕 亨利(Henry, J.):《对人不利的文化》(Cultnre Against Man), 1963, 第27及第295~296页。转引自莱恩 (Laing, R. D.):《经验的政治学和天堂的鸟》(ThePolitics of Experience and The Bird of Paradise), 1967。(日译本见笠原嘉等译:《经验的政治学》, 1973年,第71~72页。)

[2] 教学的实际

你在做梦哟! 所谓学校,不是你提问的场所,而是你被问的场所。是为了考察你是否规规矩矩地用功呢! 哪些应该或哪些不必塞进你的脑中,是早被规定好了的。

教学计划,整个教育制度亦然,是排斥了儿童,由上级考虑的。教学计划是雅各宾式的。它强制用唯一的语言,中央集权权势的语言;唯一的思想结构;以及唯一的生活方式,对于大企业有利的生活方式。学校,是败坏人这一种属荣誉的无限多样性的强制手段之一。教师传授的是乱七八糟的毫无联系的知识片断。所谓历史,是为统治者歌功颂德的功劳簿。从教学计划来说,应当说是一种宣传。

〔出典〕 Rochefort, C,: Les Enfants Dábord, 1976。《走投无路的孩子们》,西川祐子译, 1978年,第146~147页。

(二) 文化的又一种功能

文化相对主义与教育 由上可见,该社会占统治地位的文化,几乎把人格形成及教育学习的场所完全地置于自己的控制之下。反过来说,我们降生在某一特定的文化之中,从感性到理性,无一不被这种特定的文化所浸透。

因为人是这样一种存在,所以从事教育工作,亦即向后代传递文化遗产时,往往把自己的文化当作唯一绝对正确的东西强行灌输。这种倾向走向极端,便会演成文化中心主义 (ethnocentrism)。不仅排斥异民族、异社会的文化,而且还会发展到象纳粹要灭绝犹太民族那样的地步。当我们研究如何把自己的哪些文化传授给后代时,就得相对地对待本国文化,并从后代获得真正幸福的观点加以充分的琢磨和探讨。

理解多元文化的必要性 要相对地对待本国文化,相对地认

识自我本身(由文化形成的存在),所不可少的,是要谋求同本民族文化不同的多元文化的接触,并努力去加深理解。缺乏依靠文化形成自我的自觉,要客观地认识与理解自身文化是困难的。而突破这个难点的最好方法,就是同多元文化的接触和交往,在更高的深度上去理解它。要知道,只有这样努力反复地实践,人才能将自己相对化,才能从本国文化及支撑这一文化的价值中获得自由。(1)

文化的革新性　文化确实是深刻地支配着人、束缚着人的行动的。但另一方面,文化又是革新人们生活、促进人的创造力的因素。新教的宗教伦理的文化,产生出近代产业社会的一大文化的事实,便是一个适例。文化,拘泥于自身的价值与样式;也蕴藏着创造预料不到的新文化的功能。在注意到文化的保守性的同时,也应注意到它的革新性。(2)

1　理解多元文化的意义

“文化是无形地制约着我们日常生活的东西,我们的一切都是在文化中形成的。在谈论文化时,我想,在人的行为中探讨这样一个提出来亦不会引人注目的部分:人们认为是天经地义的东西,究竟应看作是全人类普遍的追求,还是个人特有的癖好?

文化这个东西,既可以明示事物,也可以隐蔽事物。而且奇妙的是,再也没有比自身的文化那么令人难以捉摸的了。长年的研究使我坚信,我们的真正的工作不是理解外国的文化,而是加深对于自身文化的理解。研究多元文化的最终目的,在于增长自己的如下的见识:自己的文化体系怎样发挥作用。我们接触多元文化的意义就在于,使我们感受生气勃勃的力量,使我们的知觉敏锐。只有当我们接触异质的东西,痛感到同自身的东西具有着何等鲜明的不同时,对新生事物的兴趣才会支配我们。”

〔出典〕　Hall, E. T., The Silent Language, 1959。《沉默的语词》,国弘正雄等译,1966年,第50~51页。

“总之,所谓民族学的反省,是要我们理解到:人的生活样式不只是一个,价值体系不只是一个。因此,不应盲目地信仰自己社会的价值。我们只是

作了一种选择,其它的选择同样也是可能的。

当然超越了这个方向是很危险的,那就会导致完全丧失价值观,以为'什么价值都是同等的,这也好那也好'了。对于民族学说来,认识与尊重多元文化的价值观无疑是重要的,但是,每个人自身对生生息息的本社会价值观的诚实而充满炽热感情的心灵,则是头等重要的。”

〔出典〕 莱维·斯特劳斯:《野蛮与文明》,《人类学季刊》第9卷第2号,1978年,第15页。

[2] 关于文化与自由(创造性)

“这里主要的兴趣在于这一事实:文化所蕴含的巨大矛盾——文化借助束缚人而使人获得自由。其它的文化体系的优点亦同语言一样,正是人受到它的束缚,才得以享用它。

人在某种传统中作出尽善尽美的努力时,确实,在他对传统的忠贞里伴有一种高雅的情操。但是另一方面,我们愈是更多地了解并理解我们自身、我们自身的传统以及他人的传统,我们就愈能获得自由。

我们关于文化过程的理解愈深,我们发现真善美的概率就愈高。人的自由,是包含了信仰自由在内的”。

〔出典〕 博克:《现代文化人类学入门(四)》(1974),江渊一公译,1977年,第141,146页。

(三) 价值的创造与教育

支撑公共教育制度的价值 现代社会中主要的教育机构——学校,是近代公共教育制度(参看第一部第八章第二节)的核心。教育制度既然也是一种社会制度,也可以说它是为了维持在该社会中占统治地位的价值而被设计、被创设的文化的一种形态。

那么,支配和规范现行的教育制度(准确地说是学校)的价值是什么呢?那就是创造并支撑近代产业社会的价值,与创造、维持日本社会的价值。所谓近代产业社会,是以投入少量经费、原料和时间,产出更多的物资(商品)为优先的社会。因此,在近代社会中,效率与效益、勤劳与节约、便利与有效等等,被视为有价值而受到奖励;反之,无效率与无效益、玩忽职守与铺张浪费、迟滞与不便等等,被视为劣性而遭贬斥。在日本社会,倡导的是公

众和集团利益优先的集团主义和顺应主义。学校，基本上是通过学科和生活指导，把这种价值传授给学生的机构。这一点是首先必须明确的。(①②)

价值的创造与教育 但是，在学校中，教师的工作不仅仅在于传递社会中起支配作用的价值和文化。正如自古以来反复强调的，以及一些教育革新运动的原理所表明的那样(第一部第三章第一节)，教育也是发掘儿童先天具有的素质与个性，并尽可能地使之成长、发展的工作。

前面已经多次提到，文化是制约人格形成的因素。但是，文化又是凭借接受了文化的人的个性的完善与创造力的发挥而不断革新的因素。文化，在这种意义上蕴藏着自我革新性。进一步促进这种革新性的，不用说是教育的本来的功能——个性的开发与完善。当教育的这种功能得以充分发挥的时候，其社会文化就会活跃起来，最终为社会的稳定作出贡献。(③)

① 近代教育中的价值与教育

"以'进步-发展'思想为基础的近代文明，是凭它的'效用'来判断每一个人的行为的。可以说它集中反映在'能力'这一概念之中。

无论在我们日常的人际关系中，或在心理测验、学力测验的评价中，它们的每一个细小的目的，归根结蒂无非是进步、效率、效益这一类的概念。"

〔出典〕 山下恒男:《反发展论》，1977年，第168、174页。

② 今日的教育状况与社会背景

"为了在竞争中取胜他人而学习，从教育的角度看，只能视为邪道。感到教育内容本身的魅力而学习，才是正道。在往昔伟大的教育学家中，是否有把分数竞争作为正当的教育方法的，我不了解，恐怕没有吧。然而，今日学校的反常性正是，总有人硬是要推行这种非正当的方法。

这样看来，分数竞争并非教育的内部要求的产物，应当说它是源于教育的社会环境的东西。可以毫不夸张地说，今日的学校是强有力者、无孔不入者、敏捷者取胜的弱肉强食的社会的雏型。作为一种使学生在日后能在这样的社会里出色地游泳而提供准备教育的学校，分数竞争是大显其神威

的。就是说，谁都不感到有问题的那种测验，从根本上看，绝非教育的本质要求”。

〔出典〕 远山启：《超越竞争原理》，1976年，第30～31页。

③ **教育复兴的方向**

“今日的学校教育，撇开了发掘埋藏在儿童心灵深处的宝藏这一工作，一味地灌输教师（或学校，或行政当局）决定应当教的东西，然后测验他们记住了多少，据以评价儿童，划分等第，纳入学校的价值秩序之中。不能适应学校的体制、体质者，被排斥于校门之外。这个数字年年增加。抑制这一倾向的唯一途径是从根本上改革教学。

所谓教学，本来是一种发掘儿童各自的个性所固有的宝藏（可能性）的作业。用来发掘的‘工具’是教材。要使用工具就得有方法，有技术。而最重要的是教师的条件，就是知其心——教师能感受到儿童心中萌发的意念和非语言的思考——这一人的素质。这是一种感受性，它不是同慈祥毫不相干的。教师倘缺乏这一素质，那他只能使潜藏在儿童心中的无形的宝藏（可能性）丧失殆尽”。

〔出典〕 林竹二：《教育复兴之探求》，1977年，第11～12页。

研 究 指 南

同本章有关的基本参考文献

竹内芳郎的《文化之理论》，岩波书店，1981年。《岩波讲座·哲学》（岩波书店，1968）的第9卷（价值）、第11卷（语言）、第13卷（文化），可作为全章的基本参考文献。

第一节

1、C·克拉克洪著：《文化人类学的世界》，外山滋比古等译，讲谈社，1971年。

2．P·博克著：《现代文化人类学入门（一）～（四）》，江渊一公译，讲谈社，1977年。

3．E. T. 霍尔著：《无声的语言》，国弘正雄等译，南云堂，1966年。

4．E. T. 霍尔著：《超越文化》，岩田庆治等译，东京广播公司Britannica，1979年。

5．E·雷奇著：《人类学再考》，青木保等译，思索社，1975年。

6．村上阳一郎：《科学与习俗》，海鸣社，1979年。

7．祖父江孝男：《文化与人格》，弘文堂，1976年。

8. 石田英一郎:《人类与文化之探求》,文艺春秋社,1970年。

第二节

1. 见田宗介:《价值意识的理论》,弘文堂,1966年。

2. 作田启一:《价值的社会学》,岩波书店,1972年。

3. B·伯恩斯坦著:《语言社会化论》,萩原元昭等译,明治图书,1981年。

4. E·萨皮尔、B·沃夫著:《文化人类学与语言学》,池上嘉彦译,弘文堂,1970年。

5. S. I. 赫耶卡娃著:《语言与人类》,池上嘉彦译,纪伊国屋书店,1980年。

6. 铃木孝夫著:《语言与文化》,岩波书店,1973年;《语言与社会》,中央公论社,1975年。

7. 佐藤信夫:《修辞学感受力》、《修辞学认识》,讲谈社,1978年,1981年。

8. 池上嘉彦著:《意义的世界》,日本广播出版协会,1978年。

9. 山口昌男主编:《释语符号论》,日本 Britannica,1981年。

第三节

1. 青木保:《文化的翻译》,东京大学出版会,1978年。

2. P·巴格比著:《文化与历史》,山本新等译,创文社,1976年。

3. I·伊利奇著:《非学校的社会》,东洋等译,东京创元社,1977年。

4. P·弗雷尔著:《被压迫者的教育学》,小泽有作等译,亚纪书房,1979年。

5. J·霍尔特著:《授课纪录卡》,渡部光等译,新泉社,1979年。

6. R. D. 雷恩著:《经验的政治学》,笠原嘉等译,美铃书房,1973年。

7. 山下恒男:《反发展论》,现代书馆,1977年。

深入研究本章的课题所需要的条件

本章探讨的课题,尽管在分析各种教育现象、研究教育问题时,极其重要,但在今日,教育学家几乎弃之不顾了。因此,专门学会在完成研究工作中,毫无疑问必须品味小说、电影,理解社会学、文化人类学、语言学、解释学、符号论等等其它科学的知识与识见。支撑这种研究的,是对于人类的贪得无厌的好奇心。

第六章　社会与教育

目　的

在这一章里，要从教育同社会的关系、教育在社会中的地位，考察教育所具有的意义与职能。第一节论述教育社会与个人的问题、社会化与教育的关系、学校在社会化方面的职能。

在第二节里，指出现代学校所发挥的一种社会职能——人材的选拔与分配。分析学校在人们的阶层地位的移动中所起的作用；同时研究这种学校教育是否在实际上均等地向一切人开放的问题。

最后，在第三节里，将探讨总体社会中教育的应有状态。首先从教育同文化的关系上说明教育的特点，然后论述政治、经济、共同社会这些因素同教育有着怎样的关系，尤其是同经济发展的关系。

第一节　社会化与教育……………………106

第二节　选拔、分配的机构——学校　……111

第三节　总体社会与教育…………………117

（一）教育社会与个人

和谐关系　前章已经阐明人是在它的集团的、社会的生活中，创造文化、积累文化、发展文化的。但是，一个一个的人不能从遗传上把文化传给下一代。新的一代要通过学习才能获得。这就需要教育。不借助教育来传递文化，要维系和发展一定水准的社会生活是不可能的。就个人来说，要想在一定的社会中生活，倘不掌握那个社会的文化，即令同他人进行交际，也是不可能的。这样，作为传递文化和掌握文化的教育，不仅是社会所不可或缺的职能，也是个人所必须的活动。从这一点上可以说，教育同社会与个人的关系，是一种和谐的关系。

紧张关系　但在文化高度发达、社会的人们也复杂地分化并结成一定集团的今日，两者的关系与其说是和谐的，毋宁说是有不少龃龉的。尤其当社会对个人的要求通过国家来体现、教育由国家组织时，它同个人的学习需要和兴趣可能完全对立。一个明显的例子就是，一方面以义务教育的方式强制个人接受教育，另方面主张学习的自由与教育权。例如，“非学校论”（[1]），就是从后一种观点对前一种教育的批判。

不过，这种紧张关系不仅见之于个人与社会之间，也见诸于个人的内部。确实，个人是在社会中社会性地形成起来的，但它不是原原本本地还原于社会的存在。正如米德（Mead，G.H.1863—1931）将主体的自我——“主我”与客体的自我——“客我”加以区别那样，在个体内部存在两种自我：一种是在社会中形成起来的作为内部社会的自我，另一种是评价并想超越这种自我，从而维护自身的别一种自我。而教育事业不仅关系到前者，也关系到后者的形成。

[1] 非学校论

从根本上批判并要求彻底改革现代学校制度的主张，在广义上称之为非学校论或反学校论。古德曼 (Goodman, Paul)、霍尔特(Holt, John)、伊利奇(Illich, Ivan)、赖默(Reimer, Everett)等，均属此类人物。

例如，非学校论的代表人物伊利奇这样认为，现代产业社会是一种追求不断进步与经济发展的消费社会；这种社会远远超出了自然的尺度与限度，正在向着阻碍人类的真正幸福的方向发展。在这个意义上说，现代文明面临着巨大危机。以现代的义务制为中心的学校制度，正是从根本上加剧着这一危机。因为它把这种消费社会的价值制度化，不断地再生产着这样的社会风气。因此，要通过学校制度的彻底变革，亦即通过把"学校化的社会"改为"非学校化"，来彻底变革现代产业社会及其变化。伊利奇倡导的方法是：废除现行的学校，代之以创设(1) 学习资料设施、设备的网络，(2) 交流技能的人员的网络，(3) 选择学习伙伴的网络，(4) 教育专家的网络(教育行政人员、生活顾问、教育指导员)。根本改造现行学校的许多主张，也包括非学校论在内，在改革下述制度上也是一致的：为了在走上社会以后得到有利的社会地位，从小学直至大学长时期地不得不呆在学校里求学。他们认为，每个人一边劳动，一边结合劳动不受强制地根据需要来进行主动的学习，才是教育的本来面貌。

(二) 社会化与教育的关系

教育概念的再探讨　教育的社会化与非社会化这两个对立面，都是我们研究教育时不能忽视的。因为这里显示了教育的基本性格。迪尔凯姆(Durkheim, E. 1858—1917 年) 曾经批判过把教育看作是个体的人格完成的观点，规定教育是一种有步骤、有计划的社会化。这确实是强调社会因素的观点。那么，教育果真可以等同于社会化 (socialization [1])么？

不管是否有计划性，社会化总是以一定的社会为前提的，并且含有所有成员能够活动（实现作用）的意义。但在谈到教育时，除了这种社会化之外，还进一步包含了这样的意义：旨在培养批判现实、创造性地变革现实的个性丰富的人。恐怕带有极强的

追求理念的倾向。

矛盾性质　总之，在教育这个概念中，包含着社会化与非社会化两个部分。这里应当注意的是，两者具有极其不同的性质。再引用米德的话（[2]）来说，凭借追求顺应的社会化所合乎常识地分门别类形成起来的，主要是作为客体的自我（me）；作为主体的自我（I）正是凭借追求理念的教育，才能形成更有创造性和个性的人。正象通过I和me的相互作用自我获得了发展那样，在教育中的社会化与非社会化部分总是处于矛盾状态的，两者具有不同的性质。教育甚至有必要把社会化所形成起来的东西，作为自身批判的对象瓦解之（超社会化）。

缺乏了后者的教育作用，不能称之为真正意义上的教育。在这种社会中尤其在制度上，期待发挥出此种职能的机构，正是学校。这个意义上的教育，应当同社会的一切机构与场所发挥的社会化职能区别开来。

[1]　**社会化的概念**

社会化　social ization

［意义］　这个词是形式社会学的中心概念，也有“生产的社会化”这一经济学式的用法。但在教育社会学中，通常则是在下述意义上使用的，亦即指，具有行动上的广泛可能性而降生的个体，遵照他所属集团的规范和文化，发展起维系社会的共同生活的实际行为的全过程。简单地说，在一定的社会中，儿童怎样成长成人是社会化的中心。因此，从作用于个人的社会影响的研究这一点看，同心理学的个性发展的问题是有区别的。另外，把焦点对准“文化与个性”为媒介的这一侧面，同追求普遍主义价值观念的教育，也不是同义的。无论哪一种，一定社会的文化总是借助词来表现和传递的。因此，对社会化来说，日常的语词，不消说具有重要的功能。

［社会化的过程］　人在成长为一个成熟的社会人（成人）之前，要经历各种各样的集团。家庭、同辈者集团、地区社会、学校、职业集团等等是主要的。这些集团各自具有特定的文化和集团规范。它熏染着每个人，最终为每个人所内化。与此同时，进行下述意义的预期社交作用（antieipatory

socialization)：使个人准备即令目前不是所属集团、将来会归属的集团的价值与文化的知识。在经由这些集团的过程中进行着一系列的社会化过程：从无性的个体到有性的人(男性风度、女性风度)；从非形式的行为方式到形式的行为方式；从主观价值到客观的文化价值；从"个别性"(particularistic)认知结构到"普遍性"(universalism)认知结构；从天生性地位到获得性地位；从依赖他人到自律；从感情的肆意表现到抑制性表现；从全人格人际关系到非个人关系等等。在从一种集团过渡到另一种集团之际，往往进行某种过渡礼仪(rite de passage)，借助它，个体脱离原属的集团，接受走向新的集团的定向教育。个人在这种过渡中所受到的冲击和畏惧，也被控制到最小限度。

〔出典〕《教育社会学辞典》，东洋馆，第473页。

2 米德的I和me的理论

米德和杜威一样，是持实用主义观点的美国社会哲学家，也是社会心理学的先驱。主要著作是《精神·自我·社会》(Mind Self and Society, 1934)，尤以将自我(Self)分成I和me的理论著名。me在社会关系中被他人视为客体，是借助吸取他人的态度而得以形成的；与me相对，作为主体作出反应的是I。它不单顺应社会，还要试图变革社会，具有主体性和自由感觉。他指出，自我就是凭借这两种侧面的相互作用而获得发展的。而在这个过程中，游戏具有格外的重要性。

（三）学校的社会化职能

但是，尽管如此，从学校教育与社会的关系来看，实际上学校教育工作的许多部分是社会化的侧面。因此，在这里对比别的集团，考察一下学校的社会化职能的特点。

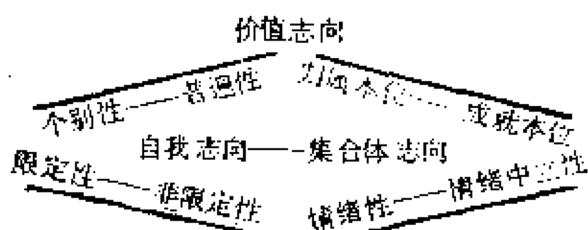
从家庭的眷恋中解放出来 第一，学校教育是儿童在家庭集体中获得的社会化的基础上实施的。儿童在家庭里记忆语词、认识权威、发展亲情，达到某种程度的自律，然后才能够上学。而归属于学校这一集团以后，反过来又使儿童易于从家庭的骨肉之亲的眷恋关系中摆脱出来。在替代双亲的教师的指导下，通过同许多同龄伙伴一起集体生活，儿童将掌握更高度的自律性行为。

普遍性成就 第二，儿童凭借学校接受以追求成就为中心的社会化。在家族中，儿童同他的成就没有关系，作为一个儿童，受到亲人的爱护。上学以后，分阶段地对他们提出要求；并依其成就而给予不同的待遇。这就从某种意义上进入了实力世界。儿童在以游戏为中心的同辈者集团(peer group)的关系中虽然也经验过这种成就，但不同的是，学校中的成就是受到成人社会承认、并且必须在成人社会中起作用的。第三，学校的社会化带有普遍性格。正如各门学科的学习所典型地表明的那样，它的成就具有打下科学和学问基础的普遍性意义，儿童的阶层化和所处地位，是依据取得了怎样的成就而定的。

走向职业集团的社会化 第四，学校的社会化担负着向职业集团过渡的桥梁作用的职能。正如帕森斯(Parsons, T. 1902—1979)(1)曾经指出的，学校有课表和校规那样一些规则，指向学业这一限定了的目标展开活动。从这个意义上说，学校确实是同职业集团一样的组织。而儿童上学以后才经验这样的生活。从这个意义上说，学校是职业组织的“原型”。

(1) **帕森斯** (塔尔科特·帕森斯 Talcott·Parsons 1902—1979)，美国社会学家。他不仅建树了现代理论社会学的顶峰，在家族社会学、政治社会学、经济社会学、比较社会学等广泛领域，也作出了巨大的独创性的贡献。举其主要的有：(1) 一般行为理论的建立。综合近代社会科学各个领域所发展的行为理论，建立了人的行为的一般理论。(2) 社会体系的一般理论的建立。综合经济、社会、政治、法律这一类历来分化的社会科学进行的系统分析，建立了把它们视为社会体系的一个特例的一般理论。(3)结构机能分析的确立。为了完成上述课题，在系统分析中引进机能主义逻辑，同时综合近代科学的各种分析方法，将社会学分析的传统分析现代化。(4)比较社会论的发展。运用这些理论与分析方法，对古典的社会科学课题——社会变动和社会比较，进行了综合的分析。见《社会行为的构造》(1937)，《社会体系论》(1951)，《经济与社会》(1956，合著)，等等。

〔出典〕《社会学小辞典》，有斐阁，第432页。



[2]　**模式变量**(Pattern variables)帕森斯的用语，又译范型变量。称之为模式变量的五对二分法变量(情绪性・情绪中立性、自我志向・集合体志向、普遍性・个别性、归属本位・成就本位、限定性・非限定性)，是将相互行为过程中一定的规则性、齐一性的规范性要素(在文化体系中为规范的范型，在社会体系中为作用期待的范型，在个性体系中为需要倾向的范型)系统地作出分类的概念图式。

〔出典〕　同上书，第315页。

个别性・普遍性(Particularism-universalism)　帕森斯的模式变量中的一对。当A对于B的关系只是作为特定的个体B来对待时，这种关系谓之个别性；该标准源于主体的精神贯注(或诱意性，Cathexis)意义的个别性和客体地位的个别性。相反，当B由能够满足许多个体的客观标准来决定时，这种关系谓之普遍性；该标准源于对客体的观念妥当性和规范性规则的普遍性。对家长这一特定的个人的忠诚属于个别性；对基督教的皈依则属于普遍性。

〔出典〕　同上书，第117页。

归属原理(ascription)　系指行为者在某种状况下对社会对象(人)，不是从他能做什么或做了什么的角度，而是从他现在是什么(性别、年龄、家境、身份等等天生的地位及其属性)的角度来对待的志向类型。译作归属原理。成就的反义概念。

〔出典〕　同上书，第2～8页。

(一) 现代社会的选拔与分配

学校的选拔、分配职能　学校有使个人社会化与传授知识技能的职能。但从社会学观点看，同使个人社会化同等重要的职能，是选拔与分配(selection and allocation)。尽管由于所属社会不同而有程度之别，但学校作为一种社会制度，总是发挥着甄别个人、向劳动市场分配的职能的。

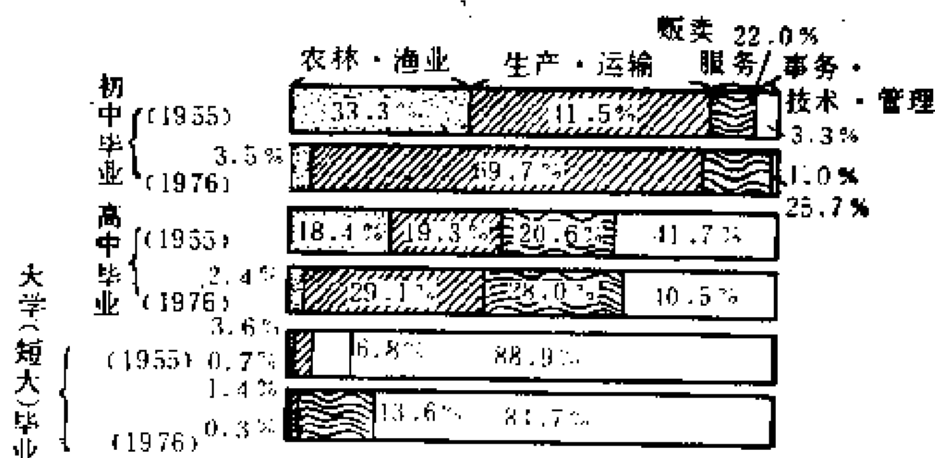
学校教育所显示出来的病象，在今天的日本是格外惹人注目的问题之一。甚至有人把它称为新的文明病——学历主义(R.

P. 多尔）。为什么这样说呢？这是因为，今天的学校教育所具有的甄别、分配个人的机构的职能，越来越强化，造成了学历的身份化。所以，人们把学校教育看作是社会流动（social mobility）的手段，加剧了取得学历的竞争。结果，严重地影响了本来应由学校教育担负的使个人社会化和传授知识技能的职能。

优才制度　现代社会的选拔与分配原理，根据帕森斯的模式变量，叫做成就（achievement）。从历史上看，依据成就进行选拔、分配，是在进入了近代社会以后才占优势的。在前近代社会，是以归属原理（成就的反义概念）为准进行选拔与分配占统治地位的。

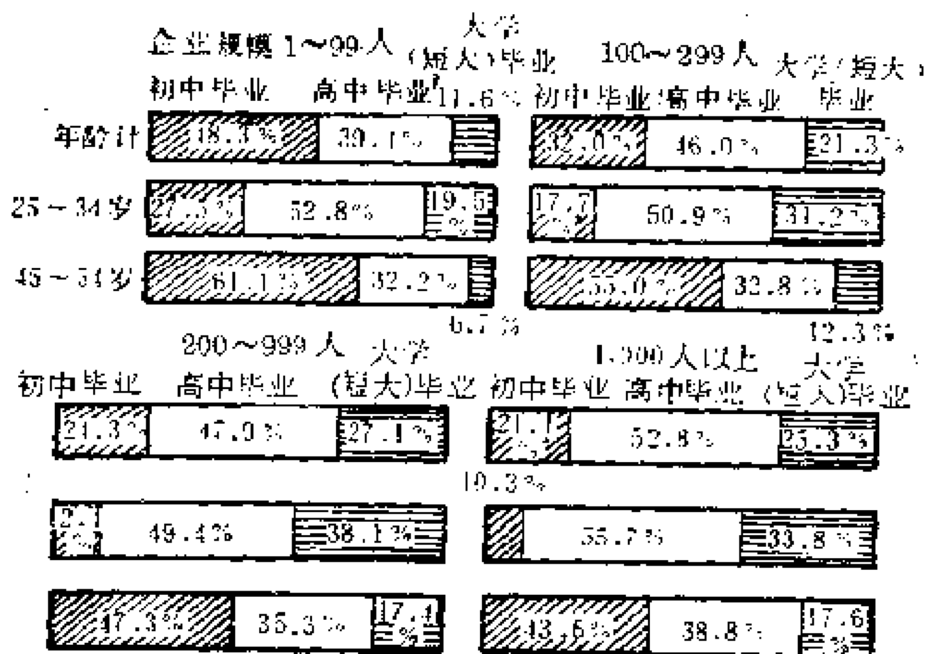
英国社会学家杨（Young，M.）用优才制度（Meritocracy）（[3]）这一含有"智力＋努力"的新造术语，来论述社会选拔、分配的合理化归结。倘要实现杨所说的优才制度的社会，起核心作用的是学校教育。那么，现实的学校教育能够以实质上保障教育机会均等的方式来发挥作用吗？对于这个问题，总的说来，许多教育社会学家的研究是持否定答案的。

表[1]　各类学校就业者的职业构成



〔出典〕　文部省《我国的教育水准》，1980 年，第 130 页。

[2] 不同规模企业的从业者学历构成(1979年)



〔出典〕 同上书，第128～129页。

[3] **优才制度**(meritocracy)　系英国社会学家杨(Young, M.)的造语。指被定义为智能(IQ)加努力的个人的价值成为支配社会分配的基本原理。同争取人的绝对平等的"平等参政制度"(isocracy)相对。它的近义词是成绩主义、能力主义，但作为概念的内涵不同。优才制度是人类社会的选拔和分配过程合理化的必然产物，正如IQ加努力这一价值的定义所表示的那样，学校教育的职能，是作为实现优才制度的中心机制而发挥作用的。

〔出典〕 《社会学小辞典》，有斐阁，第374页。

（二）社会流动与教育

社会流动的促进　学校教育的选拔与分配职能的膨胀化，归根结蒂牵涉到教育与社会流动的问题。社会流动的概念([2])，通常以社会成层(social stratification)的概念为前提。指个人或世代之间的社会地位的流动。

尽管强调的程度有别，但学校教育起着促进个人的社会流动的职能这一点，是今日公认的事实。学校，选拔具有某种资质的个人施以训练，而促进其社会流动。"无论怎样贫困的儿童，倘

能成功地通过取决于智力和努力的学校教育的选拔与分配的过程，就能受到社会的好评而就业；得到相对优越的经济报酬。"——这一看法，是在某种程度上反映了事实的。

社会流动的国际比较　问题在于，第一，学校教育对社会流动的影响力能不能强到摆脱父母地位的影响；第二，上学的机会本身是否存在受阶层制约的倾向。

首先，为着探讨第一个问题，介绍一下安田三郎的研究。安田根据瑞典、丹麦、英国、美国、日本五国的资料，加上东京的资料，验证了父亲的地位、学历和本人地位三个变量的相互关系（1），得出了下述结论：①学历地位的制约力，哪个国家都相当大。②父亲地位的影响在欧洲各国比较高，在美国小。③比较学历地位的制约力与父亲地位的制约力，无论哪个国家都是学历的制约力占优势。④在日本和美国，学历的制约力的强度很显著。就东京而言，这种倾向更为显著。也就是说，在这些社会里，学历的制约力，超过了父亲地位的制约力；从国际范围看，日本和美国也是学历制约力很强的社会。

1　学历地位的制约力

父亲地位、学历、本人地位三变量的相互间的伽玛系数

	(a) 父×学历	(b) 纯粹学历效应 学历×本人	(c) 直接效应 父×本人	(d) 学历经过 父(×学历)×本人	(e)
瑞典(1955年)	0.624	0.501	0.432	0.195	1.16
丹麦(1953年)	0.638	0.693	0.455	0.280	1.52
英国(1949年)	0.493	0.453	0.436	0.252	1.04
美国(1956年)	0.635	0.540	0.330	0.400	1.63
日本(1965年)	0.574	0.530	0.314	0.311	1.69
东京(1960年)	0.466	0.539	0.128	0.239	3.98

〔出典〕　安田三郎《社会流动之研究》，东京大学出版会，第290页。

[2] **社会流动(social mobility)** 系指属于社会成层上的一个阶层的社会成员，或个人或集团，或世代内或世代间产生的垂直或水平地移动其社会地位的现象。社会(性)流动可以区分为，受经济因素和人口动态等外在条件制约的强制流动，和受流动的机会均等为课题的内在条件所制约的纯粹流动。从社会流动的趋势看，在工业化高度发达的社会里，纯粹流动呈增大的倾向，这是公认的。再者，一般地说，流动的、开放式的近代社会的社会流动，比之固定的、闭锁式的前近代社会的社会流动更活跃。在这种场合，制约社会流动的因素是，职业和学历甚于门第和财产。因此，在现代，高等教育和官僚制的庞大机构具有了重要作用。有人认为，随着社会流动的活跃而产生的阶级构造的流动性和开放性的增大；阶级差别的缩小；阶级意识和阶级斗争的衰退，乃是批判马克思主义的阶级理论的一个根据，从而在这个意义上肯定了社会流动研究的意义。在测定社会流动时，是把社会地位等同于职业，取社会地位变量——职业，用职业世袭率、职业同职率、职业持续率等指标来开展社会流动的研究的。所谓职业世袭率，是测量以父亲为标准的世代之间的职业一致度的指标；所谓世代间职业同职率是测量以本人为标准的同父亲的世代间的职业一致度。所谓世代内职业同职率，表示以现在的职业为准同最初的职业同一的比例；所谓职业持续率，是最初的职业与现在从事同一职业者的比例。凭借这些指标测得的社会流动的类型，可区分为两种。一是从一个阶层向同一社会地位的其它阶层移动的水平社会流动；二是从一个阶层向不同社会地位的其它阶层移动的垂直社会流动。

〔出典〕《社会学小辞典》，有斐阁，第140页。

（三）现代日本的教育机会

社会成层与社会流动调查 学校教育有着促进个人的社会流动的职能。现代的日本社会，从国际上看，是这种倾向很强的社会。对于这一点能够理解的话，那么，对于第二个问题——教育机会均等的问题，又怎样呢？关于这个问题，社会学家研究组作过大规模系统的调查——所谓社会成层与社会流动调查(SSM)，为我们提供了珍贵的资料。

一九七五年，SSM全国调查报告《社会成层与社会流动》对教

育达成与职业达成的机会构造作了分析。在这里探讨了五个变量：父亲的学历、父亲的职业、本人的学历、本人的初职、本人的现职。结果表明，个人的教育成就受父亲的学历与职业的影响相当大，教育机会还不能说处于完全开放的状态。(1)

以实质性均等为目标 这个调查还求出了各个变量的间接效应与总效应。研究结果表明，父亲的职业与学历这一类社会出身背景，对个人的教育成就有巨大影响，父亲的职业对现职的间接效应大，而同总效应几乎相等。一般以为，取得怎样的学历将会左右个人日后的职业经历。其实不然，尽管往往以为教育机会是不问社会出身背景、人人平等的，但理应平等的教育机会，事实上随出身阶层而异。(1)

为什么形式的、制度上的机会均等并没有带来选拔与分配的实质性机会均等的结果呢？这个问题，今后尚待研究的课题还很多。近年来有两个研究引人注目。一是布唐(Boudon, R.)用教育与社会流动的模型说明，教育平等的增大如何带来社会机会的减少。二是伯恩斯坦(Bernstein, B.)语言社会化论，揭示了由于各阶级的用语不同，工人阶级子女在学校中如何处于不利地位。

(1) 社会成层与社会流动调查(SSM调查)

表1 影响地位的五变量间的相关系数(对角线的上半部)，标准化的偏回归系数(下半部)均数，标准差，决定系数及残差的估计值

标准化的偏回归系数 \ 相关系数	X_1父学历	X_2父职	X_3学历	X_4初职	X_5现职	R^2	残差
X_1父学历		.432	.511	.276	.254	—	—
X_2父职	—		.403	.338	.330	—	—
X_3学历	.414	.224		.491	.426	.302	.835
X_4初职	(−.019)	.168	.423		.576	.265	.857
X_5现职	(−.001)	.111	.154	.463		.369	.794
X平均	7.80	44.03	10.84	42.80	45.20	[注]( )系指1%水准上无显著意义	
SD标准差	3.12	10.42	2.97	9.27	10.98		

图　基本途径分析模式及基本途径分析系数的估计值($\hat{\beta}$)：途径分析图

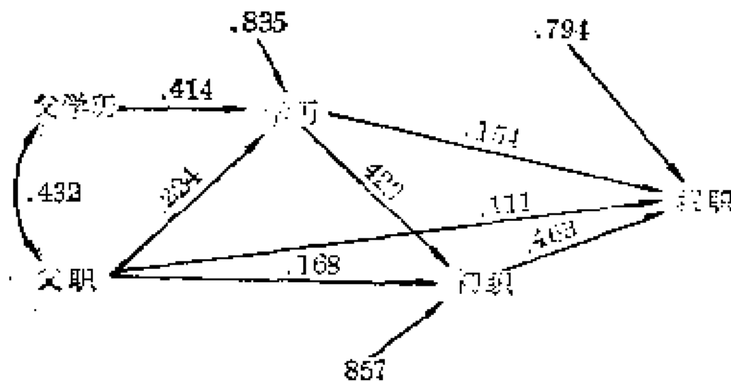


表 2　依据基本途径分析模式作出的相关系数的分解

	单相关系数	因果相关			非因果相关
	(A)	直接总效果(B)	间接总效果(C)	总效果(D)=B+C	(E)=A-D
父学历－学历	$r_{13}=0.511$	.414	.097	.511	0
父　职－学历	$r_{23}=0.403$	.224	.179	.403	0
父　职－初职	$r_{24}=0.338$	.168	.170	.338	0
学　历－初职	$r_{34}=0.491$	.423	0	.423	.068
父　职－现职	$r_{25}=0.330$	.111	.219	.330	0
学　历－现职	$r_{35}=0.426$	.154	.196	.350	.076
初　职－现职	$r_{45}=0.576$	.463	0	.463	.113

以上出典，1975 年 SSM 调查委员会《社会成层与社会流动》。

(一) 日本的教育风土

学校的优越性　每个社会都拥有在它的漫长历史中产生出来的独特文化。反过来，这种文化又在种种的侧面制约着这个社会的生活状态。教育是担负着向下一代传授文化的使命的，因此这种教育状态本身基本上是受该社会的文化所渗透、所制约的。这样，在每个社会中，都会表现出一定的教育风土。使日本的教育风土带有特征的一点是，承认学校优先性或优越性的教育观。这当然是同根深蒂固的传统观念(文化)——教育具有从

人格上、道德上提高人的价值——结合在一道的。但更直接的还是基于学校乃国家所办、上位优先的公私观念([1]),学校被看作上位的公,即“尊长”。况且,在迅猛发展的近代化中,实际上学校教育成了出人头地(升迁流动)的手段。这样,当今学校就是一切,家庭俨然成了学校教育的承包、促进机构了。

集团主义的教育文化　不过,更鲜明地使日本教育风土带有特征的,是独特的集团主义文化。学校是要传递具有普遍意义的文化的。然而同文化传递交织在一道,也传递日本式的集团主义文化(见本节(二)之[1])。这一点,看看下述事实即可明白:强调从幼儿园开始各种各样的集团训练;强调班级王国式或家族主义式的师生关系;强调同别班、别年级的对抗意识;强调学生制服、学生守则所体现的集团的同步行为,等等。可以说,集团主义正是日本学校的“隐蔽课程”(hidden curriculum)([2])的核心。

集团主义文化不仅熏染日常的教育实践,也制约着日本的整个教育制度。试从“考试地狱”的事态来看,不凭下级学校的成绩竞争,而主要凭上级学校所进行的考试来决定升学的选拔制度,可以说是一种充满着保持集团的融和、争取在同外界的竞争中取胜的集团主义原理的制度。在日本,学校体系也不象个人主义社会那样采取纯粹形式的单轨制与双轨制,而是追求分支型的。这种倾向,恐怕是由于分支型更加切合集团主义文化的缘故。

[1]　日本的公私观念

关于这一点,社会学家有贺喜左卫门曾经作过出色的考察。据有贺说,日本社会中传统的公与私的观念并不象欧美那样明确分化了的,而是一种上下关系的链锁。就是说,上位A(个人或集团)的私,对于下位者B来说就是公。B的私,对于B的下位者C来说又成了公。依据这种上位优先的

原则，底层的一户一家联合成同族，进而乃至联合成国。这就是日本社会组织的特点。

〔出典〕 参看《有贺喜左卫门著作集》(四)，未来社。

② “隐蔽课程”

本世纪六十年代，美国黑人家庭和低收入阶层的家庭的子女，比之中等阶层的子女，处于极其不利的环境。谓之“文化剥夺”(cultural deprivation)的问题。在这个问题上首次触及了与此相关的“隐蔽课程”的问题。这就是，相对于学校的教育说来，在家庭和社区的学习，是一个值得研究的课题。尔后，有别于学校的正规课程，在求学生活中不自觉地学到的侧面，逐渐地被视为“隐蔽课程”的中心。(例如，P. W. 杰克逊：《教室里的生活》Life in Classrooms, 1968 年。)

在超越了教师自身的意图而进行学习这一意义上说，依照社会学家默顿(Merton, R. K.)的用语，还是用“潜在课程”(相对于外显课程)来得确切。但是，不管怎么说，这里面包含了种种的侧面。第一，学校集团比之家庭和职业集团等等别的集团，有它独特的构造。第二，学校中所进行的教育的一个当然前提，就是该社会的潜在的(传统)文化。第三，伊利奇等人所指出的源出于该社会的支配性构造的意识形态。“隐蔽课程”的概念，使我们有可能对学校教育拥有的这些多样的侧面进行研究。但是，要使这种研究富有成效，就得进一步整理概念，并进行过渡到实证性研究的作业。

（二）社会体系中的教育

古典理论　教育工作是根据社会中一定的决策，以它有别于其它活动领域的形式进行的。但是不用说，它不是在社会中孤立地起作用，而是同政治、经济、司法、宗教等各种制度有着相互密切的关系的。因此，问题在于，教育这一活动领域或制度同这些制度处于怎样的关系之中。关于这一点，古典理论之一，就是历史唯物论中的上层建筑与经济基础论。在这里，属于上层建筑的教育，被视为不断地再生产着生产力的因素——劳动力，同时又形成着维护其生产关系亦即阶级结构的意识。

相互交换过程　这是认定经济生产领域占优先地位的观点。

抛开这一前提，意在更详尽地把握各领域间关系的，则有帕森斯的社会体系论。据他的 AGIL 图式（③），整个社会体系分经济体系、政治体系、社会共同体系、信托体系这样四个下位体系。各自以输入输出双重交换的形式发挥作用。而教育属于信托体系，这种信托体系分担着缓和社会体系内产生的紧张并维持其文化范型这一职能。它同别的下位体系，显示出如下的相互交换过程：

从经济体系输入"工资所得"，输出"义务承担"。反之，使经济体系输入"劳动能力"，输出"商品需要"；从政治体系输入"权限"，输出"对集团利益的道德责任"。反之，使政治体系输入"权威的传统化"，输出"权限的合法化"；从社会共同体系输入"忠诚分配的正当化"，输出"对共同价值的义务承担"。反之，使社会共同体系输入"义务承担"，输出"忠诚要求的正统化"。

① 日本的集团主义

怎样才能抓住日本文化的特色，是个困难的问题。最近国内外的日本人的议论和"日本文化论"一致肯定的一点是集团主义这一特质。当然，可以指出的一点是，它同欧美的个人主义文化处于相对的地位。集团主义文化见诸于日本人的经济活动和企业经营、政治活动方式、宗教和学校状态等等一切领域中。例如，可参看现代精神第 160 号《集团主义》（浜口惠俊编）。问题是怎样理解日本的集团主义本身的内容。关于这一点的研究未必深入，但可以说它的要素包括①个人同集团的一体化。②重视集团内的融和。③集团间的竞争及业绩主义等等。进而可以指出，在上述要素的基础上，还存在同他人的相互关系中考虑个人存在的"个人主义"和兼容他人的志向。

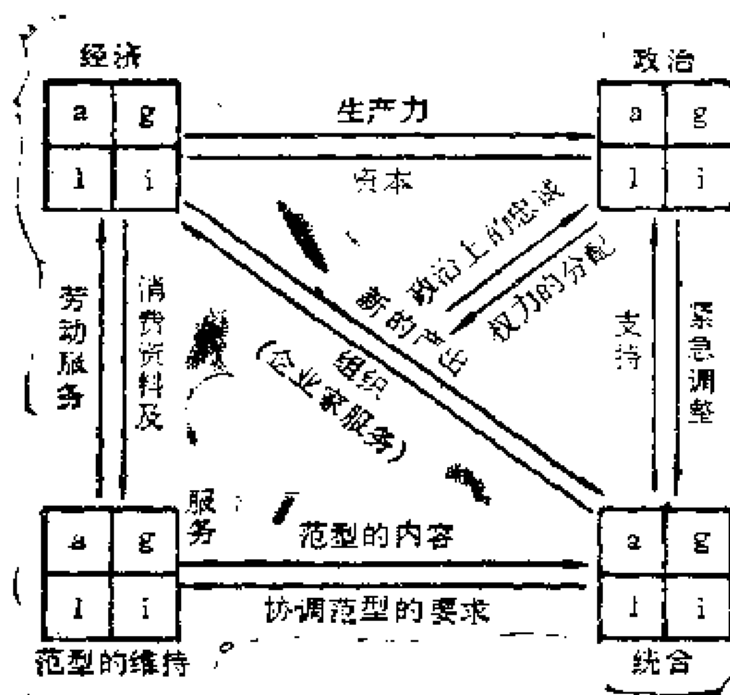
② 美国和英国的教育风土

美国社会学家特纳（Turner，R.）不用教育风土这个词。他从社会流动的角度出色地抓住了美国和英国的差异。他认为，在英国社会里，优才制约着新进的优才们，被视为天经地义的事。学校体系采用双轨制，早期地甄别优才与非优才，予以因材施教。美国则不同，只有在不断竞争中获胜

者才能成为优才这一文化占统治地位，从而创立起给一切人公平地赋予机会与需要的单轨制学校体系。在公开的严格的竞争中，进行使人承认实力的训练。不过，这归根结蒂是个人主义文化中的教育风土的差异，同日本的集团主义是大相径庭的。

③ **AGIL 图式**(AGIL-Schema) 系由帕森斯作出的最有代表性的职能要件图式。本是从帕森斯定型的小集团的问题解决行为分析中推导出来的，然后加以逻辑上的提炼，从社会系统概括为整个行为系统，并被应用于经验研究之中。这就是，把行为系统面临的问题，依据外部—内部问题与手段—目的问题两个轴，区分为四个体系问题。亦即，A 职能：外部·手段性职能要件(适应 Adaptation)，G 职能：外部·目的性职能要件(目标达成 Goal-attainment)，I 职能：内部·目的性职能要件(统合 Integration)，L 职能：内部·手段性职能要件(范型维持 Pattern-maintenance 或潜在性 Latency)。

〔出典〕《社会学小辞典》，有斐阁，第22页。



(三) 经济发展与教育

经济的时代 教育同其它各种制度的相互关系，尤其同经济的关系的重要性，是早已意识到的。不过，进入六十年代，它作为一个现实的重要研究课题而特别引人注目。这是因为，在出

现所谓后工业化社会那样的经济迅猛发展中，生产力因素显著变化。就是说，知识和技术的高度复杂化和应用这些知识技术的人的因素的重要性增大了。

当然，率先从事经济发展与教育问题研究的是经济学家们。他们用人力资源、教育投资或是人力这一类术语来论述教育，推算教育对于经济发展的收益率([1])，显示出就学者数与教育支出水准及经济发展水平之间的高度相关。以人力的供求和投资收益为媒介，将教育与经济体系合理地有效地结合起来论述教育计划。

学校教育的意义　从教育与经济发展的关系上进行研究这一事实，作为科学技术和经济发展本身所带来的产物是超越了资本主义与社会主义这一国家社会体制的差异而表现出来的，这种倾向今后还会持续下去。无论学校的选拔与分配的职能，还是追求高学历的动向，都是在这样的社会中作为问题而反映出来的。

不过，这里有两点是值得注意的。第一，经济发展的因素——人力资本的形成，不单是学校教育的问题。学校教育提供的知识技能不过是一面；对经济活动的动机作用与需要的另一面，是借助以家族为主的整个社会化过程形成的。第二，教育的经济价值(或效益)与人格的形成如何加以协调的问题。无论是全国性的教育规划的制定，还是个人的学历的取得，经济价值不过是教育的一个侧面。不要过分夸大了经济价值的一面，以免歪曲了学校教育所应当体现的社会化这一本质的部分。

[1]　例如，《日本的经济发展和教育》(文部省，1962年11月)，作为政府的报告书，首次论述了教育与经济发展的关系。这是有其划时代的意义的。从中可以看到如下的叙述：

“在推算教育资本的收益率方面，一般有两种方法。一种方法是，先算出

各学校阶段的毕业生的收入的差额，然后以此差额与某一学校阶段的教育费之间的比率，来表示收益率。例如高等学校教育费的收益率，可用下面的公式表示：

$$\frac{(\text{高等教育毕业生的收入})-(\text{中等教育毕业生的收入})}{\text{高等教育经费}}$$

芝加哥大学的塞奥多·舒尔茨教授，曾用此法推算美国教育投资的收获。据其计算，由于增加教育投资而增加的国民收入，大约占国民收入增加总额的百分之三十三。也就是说，他认为，教育资本在增加国民收入中做出的贡献的比率是百分之三十三。

第二种方法，是苏联科学院院士斯托鲁米林提出来的苏联所使用的方法。他认为从事高度技术职务的人，需要高级的教育，亦需要付给高工资。也就是说，学历和工资是正比例的关系。因此，采取这种方法，就是根据工资的比率算出其比重，而把高级技术人员换算成体力劳动者的人数。正象把一个大学毕业生看作是两个体力劳动者那样，把具有高度能力的工作者换算为普通的劳动者。根据这种方法换算的结果，断定苏联国民收入的增加部分，大约有百分之三十，是由学历构成之高度化而获得的。

那么，我国的教育资本所取得的成果如何呢？我们参照舒尔茨的方法，就昭和五年至昭和三十年这一段时间进行了一次试算。推算的结果，国民收入的总增长部分中，约有百分之二十五是由增加教育资本而获得的。

如上所述，关于教育投资的生产效率，在某种程度上是可以用数字来表示的。尤其是处于技术革新的时代，在适应生产设备高度化也要求教育水平高度化的时候，教育投资的效果是能够最大限度地得到发挥的。教育投资的成果，其特点是以培养人的才能的形式积累起来的。所以，一旦作了投资，其效果即具有持久性。从这一点看，可以认为它是极具生产性的重要投资。

另一方面，为教育而支出的经费，不是仅发挥其投资效果的。教育经费所具有的消费的性质，不仅不会减弱其投资的效果，而且对生产领域以外的社会发展所作的贡献，能够增强投资的效果，这也是不可忽视的一点。

〔出典〕 文部省调查局：《日本的经济发展和教育》，1962年11月。

研 究 指 南

参考文献

1. 姬冈勤、二关隆美论：《教育社会学》，有斐阁，1968年。

2．麻生诚编：《教育社会学》"社会学讲座10"，东京大学出版会，1974年。

3．山村贤明、门胁厚司编：《现代学校论》，亚纪书房，1982年。

4．天野郁夫编：《教育》"社会学教科书之三"，有斐阁，1978年。

5．日本教育社会学会编：《教育社会学的进展》，东洋馆，1972年。

6．日本教育社会学会编：《教育社会学的基本课题》，东洋馆，1973年。

7．清水义弘主编：《现代教育社会学讲座(全五卷)》，东京大学出版会，1976年。

8．石户谷誓夫编：《变动中的社会的教育》"教育学研究全集之四"，第一法规，1976年。

以上是概述"教育与社会"问题的著述，是主要的教育社会学的概论书。另外，日本教育社会学会出的《教育社会学辞典》(东洋馆，1967版)，稍微旧了些，但条列明瞻。再者，该学会的纪要(年报)《教育社会学研究》已经刊行36集，可以说是重要的文献。以下主要是略为专门一些的跟本章密切相关的文献及外国文献的译本。

9．安田三郎：《社会流动之研究》，东京大学出版会，1971年。

10．浜田阳太郎编：《现代日本的教育环境》"现代教育讲座6"第一法规，1974年。

11．泷泽武久、山村贤明编：《人的发展与学习》"现代教育讲座5"，第一法规，1975年。

12．富永健一编：《日本的阶层结构》，东京大学出版会，1979年。

13．A. H. 哈尔西等著：《经济发展与教育》，清水义弘主译，东京大学出版会，1963年。

14．T·帕森斯等著：《家庭——小家庭与儿童的社会化》(上、下合订本)，桥爪贞雄等译，黎明书房，1981年。

15．J·卡拉贝尔、A. H. 哈尔西著：《教育与社会变动》(上、下)，潮木守一等译，东京大学出版会，1980年。

16．B·伯恩斯坦著：《语言社会化论》，萩原元昭编译，明治图书，1981年。

第七章 教育目的

目 的

有必要揭示统一的整体的教育目的，作为统率教育实践与教育理论的总纲。这是赫尔巴特所强调的主张。尽管如此，实际上，形形色色的教育目的论是因人因时因地而提出来的。只要教育目的不仅依据普遍的理念，而且也受人类与社会的历史现实所制约，它的纷繁多歧乃是理所当然的。因此，为了考察和把握教育目的论的演变，着重探索体现教育目的的培养目标的历史发展过程，是重要的。在西方不用说，在我国也有着反映了各个时代状况的形形色色的培养目标论。我们有了这样的考察作为前提或背景，我国战前、战后的学校教育目的的变迁与特点，也就会进一步被清楚地刻画出来。

第一节 教育目的的意义与性质…………126

第二节 培养目标的演进……………………130

第三节 我国学校的教育目的 ……………141

（一）教育目的与教育的实践及理论

教育作用的统一 要保持教育作用的统一性与一贯性，就得切实地把握教育作用的方向。因而揭示明确的教育目的乃是不可少的。持这一观点的有代表性的教育学者，就是赫尔巴特。

唯一整体的教育目的 据赫尔巴特说，为了依据明确的意图和计划，统一、集中、彻底地从事教育的实践和研究，其先决条件就是必须用"唯一整体的教育目的"贯穿教育的多样的实践和研究。他的有名的教育目的的定义——"教育的唯一整体的课题可以用道德这一概念加以恰当的表述"，就是以上述的教育目的论为背景的。（[1]）

（二）形形色色的教育目的论

教育目的的分类 尽管有上述那样的赫尔巴特的要求，实际上提出来的教育目的是多种多样的。裴斯泰洛齐(Pestalozzi,J. H. 1746—1827)把着眼点放在受教育的个人身上来规定教育目的，强调个人的内部能力的和谐发展（[2]）。康德（Kant，I. 1724—1804)则从主知主义的立场出发，提出教育的目的是把人培养成真正的人（[3]）。而斯宾塞(Spencer，H. 1820—1903)认为，教育目的应当规定为使人掌握社会生活所必需的各种能力（[4]）。另一方面，柏拉图以来的传统观点是，把着眼点放在社会来提出教育目的，从理想社会的构想出发，认为教育是实现理想社会的手段。马克思（Marx，K. 1818—1883）的观点则认为，教育的目的是缔造社会，它是通过克服现实中的矛盾而产生的。

教育世界观与教育目的 教育目的论之所以纷繁复杂，从根本上说乃源于教育世界观的差异。所谓教育世界观，是指关于教育的统一的综合的见解。形成这一见解的三个基本要素，就

是人类观、社会观、文化观。在这三要素中，以人为中心的教育世界观叫作“自由主义教育观”；以社会为中心的教育世界观叫作“社会主义教育观”；以文化为中心的教育世界观叫作“文化主义教育观”。（细谷恒夫著：《教育哲学》，创文社，1962 年）不同的教育观分别提出了与之相应的教育目的。（5 6 7）

（三）教育目的的历史性

普遍适用的教育目的的否定　教育目的论上的基本问题之一，就是教育目的的普遍适用性。许许多多的教育思想家们，直至十九世纪（一些人还要在后）都试图提出超越时空的放之四海而皆准的教育目的。这些尝试，几乎无一例外地是从特定的伦理学体系（以哲学或神学为基础）推导出教育目的来的。这方面最著名的例子，就是赫尔巴特的教育目的的提出。正如他的主张所表明的那样，“作为科学的教育学，依存于实践哲学和心理学。前者揭示陶冶的目标；后者揭示途径、手段和障碍”（《教育学讲义纲要》）。他坚持了这样的立场——探讨普遍适用的道德理念的哲学伦理学，必须决定教育目的。而从根本上否定这一观点，证明教育的理论和目的是受时间和地点制约的具有历史性的现象的代表人物，则是迪尔泰（Dilthey，W．1833—1911）。（8）

教育的理念与理想　由于认识了教育目的的历史性，教育的“理念”与“理想”的区别与联系因而重新受到了人们的注意。理念是不变的东西，是以抽象的、概括的方式表现的。理想则作为一面受理念的制约，另一面又受种种历史的现实条件制约的可变的东西，是在这两者的接合点上来表现应当有怎样的培养目标的。（第二节（一）之1）

[1] 赫尔巴特的教育目的论

"教育的唯一整体的课题可以用道德这一概念加以恰当的表述。

我们可以提出并且不妨提出同人类的目的同样数量的各种各样的教育课题。不过倘若那样，我们就得进行同这个课题同样数量的各种各样的教育学的探讨了。在这里，这些探讨一定会是彼此不相干地进行的。因此，教师的一个个彼此毫无关系的处置与对策，是如何各司其职的，又是如何迅速地进行的，这些都是无从了解的。倘欲七零八落地实现彼此割裂的一个个目的，谁都会发现用来实现目的的手段过于贫乏了。以为能够轻而易举地实现的目的，在意想不到的副作用的影响下，其实将会十倍地纠缠不清。——这样，教育工作的所有领域就不会有适当的相互关系了。正因为如此，大量地提出教育课题的想法，对于教育研究的综合来说是欠妥的。把教育学的工作作为唯一的整体，彻底地、正确地探讨并有计划地完成它，应当说是可能的。倘是这样，就得预先地把教育的课题作为一个整体来对待。"

〔出典〕 J.F. Herbart(Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung)(1804)，高久清吉译，《世界的美的表现》，明治图书，第9～10页。

[2] 裴斯泰洛齐的基础陶冶

作好准备，乃是教育所应完成的任务。”

〔出典〕 H·斯宾塞《教育论》(1861)，冈本仁三郎译，玉川大学出版，1950年，第16页。

⑤ 自由主义教育观的教育目的

“美国民主主义的教育目的，可分四个主要方面来考虑：(1)自我实现的目标，(2)人际关系的目标，(3)经济效率的目标，(4)公民责任的目标(这些目标可以分别进一步地分析出如下的小目标)。

(1) 自我实现的目标——探究心、说、读、写、数、见闻、健康知识、健康习惯、公共卫生、休养、认知兴趣……

(2) 人际关系的目标——尊重人性、友好、协作、礼仪、爱好家庭……

(3) 经济效率的目标——工作、职业知识、职业选择、效率、调整、爱好、个人经济、消费者的判断、顾客的效率、消费者的保护。

(4) 公民责任的目标——社会主义、社会活动、社会理解、批判性判断、宽容……”

〔出典〕 全美教育协会教育政策委员会：《美国民主中的教育意图》。

⑥ 社会主义教育观的教育目的

“苏维埃学校教育的基本目的是培养全面发展的人，培养共产主义社会的积极建设者。…… 苏维埃学校面临着并且正在实现着下列的主要任务：(1)保证学生的身体的正常发展，培养健康的和生气勃勃的一代人；(2)使学生掌握关于自然、社会和人类思维的科学基本知识，培养他们科学的辩证唯物主义的世界观，发展他们的认识能力；(3)授予青年一代关于现代生产的科学基本知识，以及把科学规律应用于社会主义建设实践的知识，……(4)保证培养学生的高尚的道德品质和信念，培养他们对祖国的热爱和劳动者国际主义团结的情感，形成他们对劳动和公共财物的共产主义态度……(5)给予多方面的劳动教育，培养热爱劳动的情感和从事劳动的技能。(6)对学生进行美育，……授予他们艺术教育的原理。”

〔出典〕 伊·阿·凯洛夫总主编：《教育学》，矢川德光译，明治图书，1957年，第1卷，第33～47页。

⑦ 文化主义教育观的教育目的

“它的培养目标，与其说是善于处理当前问题的务实的人，不如说是有丰富教养、能在风云突变的时代潮流中不失本质因素和永恒因素的有教养的人。”

〔出典〕 细谷恒夫：《教育哲学》，创文社，1962年，第179页。

⑧ 迪尔泰的教育目的论

“可以从人生的目的引导出教育目的。但是伦理学不能普遍适用于规定人生的这个目的。……人是什么，想什么？他……决非以最终的语词在普遍适用的概念中经验的。”

〔出典〕迪尔泰：《关于普遍有效的教育学的可能性》，教育短论集，第3册，第10页。

（一）教育目的与培养目标

培养目标的多样与混乱　教育的理想，一方面从本质上说是受教育观念制约的，另一方面又同每个现实的历史状况紧紧联系在一起，以比教育理念更具体、更特殊的形式表现出来（[1]）。这种教育理想是通过提出培养目标来反映的。就是说，教育的“理想”这个概念通常是以这样的方式表达的：提出关于人的应有的态度和行为的复合的形象。尤其在今天，“培养目标”的提出是表达教育目的的主要形式。

培养目标作为教育的目的，是指引人们付出教育上的思考和努力的依据。既是这样，这种目标理应是确凿鲜明的。然而在现代，培养目标真可谓五花八门，它的构成，它的提出，充满着巨大的混乱和歧异。

培养目标的选择与构成　培养目标是受时代及社会状况的极大制约的历史性的东西，惟其如此，它自然是多种多样的。这种多样性使得人们，特别是从事教育的人们，必须进行培养目标的选择与构想。所谓培养目标，是以最理想的人的姿态选定下来的特定的人的形象，作为教育的追求。在进行这种选择和构想时，有必要对多样的培养目标作出历史的分类和类型论的分析。

当我们依据这种分类和分析进行培养目标的构想时，重要的是要突出所期望的素质和能力的重点；同时要注意容易割裂或容易对立起来的诸能力间的均衡和关系。也有人尝试从这种观点出发，提出培养目标的实质性要点。（[2]）

① 篠原助市："理念"与"理想"

"笼统地说，理念是抽象的、一般的。理想是具体的、特殊的。教育的理念是借助人的本分的纯粹思维和人的本质的根本考察形成的。理想则是根据时代及个性的要求，将这种理念加以具体化而形成的。前者是整个人类共通的；后者正如所谓国民理想、个人理想那样，是设想历史的个人的要素，因时因地因人而采取不同的姿态的。……总之，理念是历史地或人格地实现的理想的基础；是根本性的统一。理想受历史的个人的制约必然是众多的，理念则是唯一的，而且必须是唯一的。

〔出典〕 篠原助市：《理论教育学》(修订本)，协同出版，1949年，第57～58页。

② 培养目标或教育目的的实质性要点

(1) 高度尊重每一个人的基本人性。

(2) 主动性与协作性相结合。

(3) 兼具对现实生活的冷静认识和对未来生活的丰富构想力。

(4) 环境条件的把握和自我认识的密切联系。

(5) 胸怀远大抱负和掌握平易而合理的实行方法(目的与手段)相结合。

(6) 周密、灵活的思虑与坚韧、持续的意志相结合。

(7) 诚实的品性和有效的行动力的密切联系。

(8) 认识与操作的动力性联结。

(9) 丰富的教养与职业技能的结合。

(10) 理解一般的生活与文化的样式，有选择地摄取其优异部分，同时以此为基础发挥独创性。

(11) 精细分析兼具综合理解的生动活泼的循环。

(12) 归纳与演绎的动力性往复。

(13) 直接经验与间接经验的有机联系。

(14) 理解事物(包括核心部分与外围部分)的全体构造。

(15) 掌握抽象的本质与原则及其在不同条件中的种种应用之间的关系。

(16) 注意共性与特性两个侧面，能有比较地理解事物。

(17) 注意连续与变化两个侧面，能把握现象的演变。

〔出典〕 大浦猛编著：《培养目标之探究》第一法规，1976年，第23～24页。

(二) 西方国家的培养目标

古代·中世 在古代斯巴达，国家是至高无上的。个人只是

它的一部分。因此，它的培养目标就是能够克制自身的欲望，无条件地效忠祖国的人。（[1]）

同斯巴达并立的另一个典型的古希腊城邦国家雅典，它所要培养的是身心和谐发展的完人；同时也强烈地要求是能献身于保卫祖国事业的人。

在古罗马的共和政体时代（公元前509—532年）所期望的是：无论平时还是战时都能遵纪守法、安邦保国、坚毅刚强、有实践力的"善人"（vir bonus）。帝政时代（公元前31年—公元476年），反映安定的社会生活，要求培养的是辩论家（orator），亦即兼具见识与人格的富有教养的人。接着从古代罗马的衰亡到十四世纪前后的中世纪，以基督教为基础的理想的人的形象确立起来了，这就是虔信上帝、怜悯邻人的宗教人。

近代　在从中世纪到近代的转折期——十五、十六世纪展开的文艺复兴运动中，提出了同中世纪完全不同的新人的培养目标，这就是：掌握丰富的人文古典教养的富有活力的人，亦即古代罗马的辩论家式的人。

十七、十八世纪的专制主义国家，期望培养顺从的臣民。从十八世纪中叶至十九世纪资产阶级国家代之而起，在那里，资产阶级的社会地位提高了，以他们为中心的社会一旦出现，便强调个人主义和自由主义。他们从个人主义——尊重个人人格、要求实现人格的价值；以及从自由主义——培养能够产生首创精神和批判性行动的理智力的立场出发，描绘了理想的人的形象是独立自尊的自由人。（[2]）

从十九世纪后半叶至大约第一次世界大战的国民国家时代以及紧接着的帝国主义时代，产业革命使得近代资本主义获得了发展，民族主义也在此基础上高涨起来。个人主义、自由主义同民族主义交织在一道，培养目标也更加复杂化了。大体而言，可

分英、法、美等的资产阶级民主主义国家的培养目标和以德国为代表的培养目标。前者重视个人的人格尊严的主张虽则同尊重国家的建设者的主张彼此对立，但也着力于寻求两者的调和点，而提出了满足这些要求的培养目标(③)。后者则不同，民族主义逐渐高昂，培养目标是从个人要从属于国家这一立场出发而确立的。(④)

现代　第一次世界大战后，特别是以世界经济危机为契机，在资产阶级民主主义各国，国家的权势也愈益相对地提高；在德国和意大利，法西斯主义终于占据了优势，压制民主要求，以至于出现了极权主义的培养目标。(⑤)

第二次世界大战后的世界，大体可以划分为自由主义国家、社会主义国家、以发展中国家为中心的第三世界国家。它们各自提出了自己的培养目标，并且努力地付诸实践。自由主义国家立足于过去的历史和经验，在自由民主主义原则下，追求能够使个人的尊严与独立，同国家、社会的稳定与繁荣相互协调、并存的人。(⑥)

另一方面，在社会主义国家，立足于无产阶级的世界观，遵循社会主义的民主主义原则，追求这样的人：积极参加社会主义社会的建设与发展，具有共产主义的觉悟和高度教养的全面发展的人。(⑦)

第三世界的大部分国家，情形更加复杂。这些国家中有许多是在第二次世界大战后挣脱了长期的殖民地、半殖民地的枷锁而获得了独立的国家。但有许多国家的建设事业未必获得了稳步的发展。这样，在培养目标问题上，不仅因国家不同而不同，而且，即使是同一国家，也会因政治形势的突变而动摇不定。(⑧)

由上可见，作为教育目的的基本体现的培养目标，是依时代与社会的不同而形形色色的；这里，个人的立场同作为国家、社会

一员的培养要求或对立或统一，错综复杂地交织着一定的世界观。

1 斯巴达的培养目标

“总之一句话，公民们受到了严格的训练：既不想也不能自由自在地过自身风格的生活。他们要象蜜蜂一般共同营生，降生下来便围着雌蜂团团飞转。他们唯知感激和荣誉，几乎忘了自我。一切都是属于祖国的。……例如佩达勒斯未能获准参与三百人会议，然而鉴于斯巴达拥有胜过自己的三百人，他也就欢欣雀跃地回去了。再有，波留克拉迪达斯作为使节同其余人一道出使波斯。当波斯王的将军们问他是作为私人身份抑或作为公使身份被派遣而来的时候，他答道：‘成则公使，败则私人’。”

〔出典〕 河野与一译：《普鲁塔克伟人传(1)》，岩波文库，第137页。

2 孔多塞的议会报告(1792年)

“满足自身的教育，保障幸福，认识权利并行使权利，理解义务并履行义务，——要给属于人类的一切人提供这一切的手段。

人人享有发挥自身才干的权利。要为每一个人掌握完成社会职务的能力、充分发展自己天生的才华提供保证。从而，使国民享有真正平等的权利，并使法律确认的政治平等变为现实。

国民教育的首要目的应当如此。不过从这个观点出发，国民教育是公共权力的当然的义务。

要实施这样的教育：使人们从事的技术工作有助于增进全体国民的快乐和研究技术的人们的安乐；使大多数人具备充分地履行社会所必要的职务的能力；以及使知识不断丰富和获得进步。以便满足我们的要求，为我们免遭灾祸，带来个人的幸福和共同的繁荣，提供不尽的源泉。

最后，要启发和培养各代人的身体的、智力的、道德的能力。借以为实现一切社会制度所应当指向的终极目标——人类的全面而逐步的完善，作出贡献。

教育的目的也应当如此。但这是从社会共同利益和全人类利益的角度出发所赋予的公共权力的义务。”

〔出典〕 松岛钧：《公共教育的原理》(世界教育学选集23)，明治图书，1962年，第130～131页。

3 基佐①教育部长给小学教师的通知(1833年)

① 基佐(Guizot, F. P. G. 1787—1874)法国历史家、政治家。——译注

“……这个法律是为整个国家的，是为公共利益的。如果没有在任何处境下都能倾听理性的呼声的经过充分启迪了的人民，自由便不能确保，正义也不能捍卫。普遍的初等教育是秩序和社会稳定的保证。我们政府的一切原则都是健全而理性的。所以，发展理智、普及知识，也就是进一步巩固王国和我们的君主立宪制度。……”

〔出典〕 Cubberley, E. P.: Readings in the History of Education, 1948, pp. 501～503.

[4] **萨克森·迈宁根公国国民学校法**（1875年）

第一章 国民学校的宗旨。其种类与设备

第一条 国民学校的宗旨是，充分顾及儿童的身体发育，通过教学、练习和训育，授予儿童以宗教教育、道德教育和国民教育的基础，以及日常生活所需的普通知识技能。

〔出典〕 萨克森·迈宁根：《公国法令汇编》，第165页。

[5] **纳粹关于“小学的教育教学”的指令**（1940年）

“小学校的宗旨，不在于适应个人需要而授予每个人以繁多的知识，乃在于为效忠民族与国家而使一切青少年的身心能力发展并武装起来。因此，凡列入小学课程设置的学科，应仅限于达到这个宗旨所必需的。出自落后于时代的教育思想的学科，应一概摒弃”。

〔出典〕 Samuel, R. H. and Thomas, R. H.: Education and Society in Modern Germany, 1494, p. 83.

[6] **西德国民学校的教育目的**

“虔敬上帝，尊重人的尊严，唤起肩负社会使命的准备。这就是教育的最重要的目标。要用人性、民主主义和自由精神教育青少年，使他们宽容和尊重他人；以爱国民爱乡土的精神，培育他们献身国际社会及和平事业的志向。”

〔出典〕 Konstitution in Nordrhein-Westfalen, 第7条。

[7] **苏联“国民教育立法纲要”的前言**

“苏联国民教育的目的，是以马克思列宁主义思想的教育、尊重苏联法律和社会主义法制的教育、共产主义劳动态度的教育，培养学识渊博的、全面发展的、积极的共产主义社会建设者”。

〔出典〕 川野边敏：《苏联的学校》（数冲原丰编：《世界的学校》），有信堂，1981，第115页。

[8] **印度的“国家教育政策草案”**（1979年）

“教育的目的在于，不损害社会福利、社会进步以及我们尊重的自由、平

等、社会主义的理念，通过正直的人生，谋求个人的发展。为此目的，应当加强民主主义、世俗主义及社会主义。教育应当促进国民统一；促进国民对祖国文化遗产的自豪以及对国家未来的信赖。应当努力宣传科学的道德的价值，助长知识的探究。”

〔出典〕　樋口嘉一：《印度的学校》(冲原丰编，同上书所载)，有信堂，1981年，第207页。

（三）我国的培养目标

战前的培养目标　从近世封建社会的崩溃中产生出来的近代日本，作为新时代的培养目标所追求的，同以往的有儒教教养的人不同，是在精神上立足于人类平等的理想的自立独立的人，也是兼备了欧美科学的合理思维与世界视野的近代的人。这种培养目标同明治初年活跃的福泽谕吉、中村正直等启蒙思想家的思想有很大关系。(1 2)

明治二十三年(1890年)发布《教育敕语》，奠定了教育的根本。敕语所示的臣民的理想形象，贯穿着这样三根支柱：以儒教道德为基础的个人伦理，源于近代西方道德的社会伦理和国家主义的国家伦理。(参看第3节(一)之3)

这种培养目标，在其后的教科书中以实实在在的历史人物给具体化了。从明治三十七年(1904)开始使用的国定教科书，作为国民的理想的人的形象的基本典范，是明治天皇和二宫金次郎(3)。明治天皇既是效忠国家的人格形象，又是战前的家族主义社会的家长式的理想人。就是说，明治天皇既具有家长的威严与权威，同时又具备礼贤下士的品格。二宫金次郎是国民中大多数农民的形象，同时他也是家族主义社会的美德——孝悌、勤劳的典范。作为臣民的理想形象的具体实例，有忠臣楠正成，爱国模范乃木大将、广濑中佐等。在教科书中揭示的妇女的理想形象有昭宪皇太后、水兵之母、山内一丰之妻。除教科书

外，挂图、塑象、肖像、讲话、书刊，都在宣传这种培养目标。

除了国家一级的培养目标外，地方上也有不少以本地出身的人为典范加以宣传的。鹿儿岛县的西乡南洲①、大分县的广濑淡窗②、山口县的吉田松阴③、滋贺县的中江藤树④等等，都是这种乡土的理想典范的实例。


福泽谕吉

[1] **福泽谕吉**（1835—1901年） 庆应义塾的创始者，作为明治时代的启蒙思想家，给了近代日本人的思想形成以巨大影响。尤其是《劝学篇》（第一篇明治五年）更具有重要意义。它是一本揭示了近代日本的理想的人的形象的书，贯穿全篇的越旨是，培养具有独立自尊精神的、有觉醒的国民意识的国民。

“天不生人上之人，也不生人下之人，即天生的人一律平等，不是生来就有贵贱上下之别的。人类作为万物之灵，本应依凭体力劳动和脑力劳动，取得天地间一切物资，以满足衣食住的需要，大家自由自在、互不妨害地安乐度日。但是，如果环顾今日的人间世界，就会看到有贤人又有愚人，有穷人又有富人，有贵人又有贱人，他们之间似乎有天壤之别。这究竟是怎么一回事呢？理由是很明显的。事实也告诉我们：人要是不学就没有知识，没有知识就会成为愚人，所以贤愚之别是由于学与不学所造成的。”（《劝学篇》第一篇）

“生当今世，只要有爱国心，则无论官民都应该首先谋求自己的独立，行有余力，再帮助他人独立。父兄教导子弟独立；老师勉励学生独立；士农工

① 西乡隆盛（南州）1827—1877——明治维新的指导者。曾在明治政府任参议、陆军元帅、近卫都督等职，他同大久保、木户等人齐名，誉为明治维新的三杰之一。——译注

② 广濑淡窗（1782—1856）——江户末期的儒者。——译注

③ 吉田松阴（1830—1859）——幕末的志士，长州藩士。——译注

④ 中江藤树（1608—1648）——江户初期的儒者，日本阳明学派之鼻祖。——译注

商都应当独立起来，进而保卫国家。总之，政府与其束缚人民而独自操心国事，不如解放人民而与人民同甘共苦"。

〔出典〕《劝学篇》第三篇。

[2] **中村正直**(1832—1891年) 明治前期的教育家、启蒙思想家，号敬宇。同明治六年开业的私塾同人社庆应义塾、攻玉社（社长近藤真琴）一起，并称三大义塾。参加明六社，在《明六杂志》发表教育论述，提示了近代公民的理想形象。他译述的《西国立志篇》系英国人斯迈尔斯①的原著，对当时的青少年影响极大。

"论曰：国家之有自主权乃源于国民有自主权；国民有自主权乃源于其自身有自主之志行，……(中略)余近读西国古今俊杰传记益发坚信：彼等皆成就济世利民之大业者，无一不源于其自主自立之志；艰辛刻苦之行；敬天爱人之心。由此观之，彼国之文教昌明、威名四海，实乃赖其国人勤勉忍耐之力，而非君主独虑之功矣"。

〔出典〕《改订·西国立志篇》，1876年，10月版。

[3] **五期国定教科书中出现的人物**(数字表示课数)

人物名 \ 次数	1期	2期	3期	4期	5期	合计
明治天皇②	6	7	$2\frac{1}{2}$	2	2	$19\frac{1}{2}$
二宫金次郎③	4	7	3	3	1	18
楠正成④	$1\frac{1}{2}$	1	$1\frac{1}{2}$	1	1	6
乃木希典⑤	0	0	1	2	1	4
广濑武夫⑥	0	1	2	2	0	5
昭宪皇太后⑦	1	2	1	1	0	5

① 斯迈尔斯(Smiles, Samuel, 1812—1904)，英国著述家。——译注

② 明治天皇(1852—1912)，第122代天皇，名睦仁，祐宫。1868年颁布《五条誓文》，完成明治维新大业，奠定了中央集权的国家政权。——译注

③ 二宫金次郎(1787—1856)，日本近世末期的民政家、教化者、思想家。——译注

④ 楠正成，又名楠木正成(1294—1336)，日本南北朝时代的武将。——译注

⑤ 乃木希典(1849—1912)，陆军大将，曾任台湾总督。日俄战争一爆发，任第三军司令官率侵略军侵占我国旅顺。1912年明治天皇丧葬之日，乃木及其妻在私邸自杀而死。——译注

⑥ 广濑武夫(1868—1904)，海军中佐，日俄战争时指挥旅顺港口"堵截队"，战死于"福井丸"上，被捧为军神。——译注

⑦ 昭宪皇太后(1850—1914)明治天皇的皇后，名"美子"。致力于妇女教育的振兴。——译注

（续表）

次数 人物名	1期	2期	3期	4期	5期	合计
*水兵之母①	2	2	1	1	1	7
*山内一丰之妻②	0	2	0	1	1	4

*者，出现于国语教科书，其余出现于修身教科书。

战后的培养目标　战后我国制定新宪法，决心改革以往的国粹主义国家体制，建设民主主义的和平文化国家。根据宪法的这一精神，《教育基本法》在它的前言中规定要培养“尊重人的尊严，追求真理与和平的人”，并在第一条（教育目的）中揭示了“和平的国家与社会的缔造者”的培养目标，它体现了“真理”、“正义”、“个人价值”、“勤劳”、“职责”、“自主精神”、“健康”等等价值。在战后的教科书中，“福泽谕吉”、“林肯③”、“南丁格尔④”等教材体现了这种形象（[1][2]）。

战后的培养目标所追求的，不同于战前的纵系列社会的理想形象，它是一种横系列社会的理想形象。但是战前的培养目标是当时的现实社会所要求的理想形象；战后的社会现实却仍然未成为完全的横系列社会，所以，战后的培养目标同日本社会现实之间有不少差距。由此，有人批判战后的培养目标缺乏具体性。

一九六〇年以后，伴随技术革新的进展而进入经济高速度发展期。国际经济竞争日趋激化。在今日的技术革新时代，大力提倡所谓“育人论”和人的能力政策——为发展国民经济、适应

① 水兵之母。发生在1894—1895年日中战争时期的一个真实故事。据说当时有一个水兵的母亲，写信勉励出征从事侵略战争的儿子“誓死立功”。是母亲的败类，却一直为军国主义者赏识并广为宣扬的军国主义的典型人物。——译注

② 山内一丰之妻（1546—1605）安土桃山时代的武将山内一丰（1546—1605）之妻。是日本历史上有名的“贤惠夫人”。据说，她在一丰穷困潦倒时接济他十两黄金，让他在信长的军马检阅会上买下名马，以作他的立身之基。——译注

③ 林肯（Lin'coln, A. 1809—1865），美国第十六任大总统。——译注

④ 南丁格尔（Night'ingale, F. 1820—1910），英国护士，医院改革家。——译注

国际经济竞争而培养人材。这是产业界和经济界的教育要求。对于这种教育要求，不是片面地接受，而是研究如何协调地、统一地培养出教育基本法里所揭示的具备了人类的、文化的诸价值的理想人。这是六十年代以后教育的基本课题。中央教育审议会为了阐明这个课题，一九六六年发表了《期望的人的形象》，提出了日本人的形象应以"提高人性与开发人的能力"，"面向世界的日本人"、"确立民主主义"这三个要求为基础。不过，国民对此的反应形形色色，尚未得到举国上下的普遍赞同。在这个问题上怎样形成全民的一致认识，是今后教育的基本课题。(3)

1　战后文部省审定国语教科书中出现的人物

	人　物	百　分　率
日本人	19	38.8%
东洋人	3	6.1
西洋人	27	55.1
合　计	49	100.0

2　中学社会科中出现的人物（1955年度中学社会科审定教科书全18册中出现的次数）

林肯	18次	罗斯福③	12次
福泽谕吉	16次	基　督	12次
卢梭	16次	卡尔·马克思	10次
恩格尔①	16次	伽里略④	10次
康德	15次	释迦牟尼	10次
亚里士多德	13次	路德	10次
威尔逊②	13次	内村鉴三⑤	9次

① 恩格尔（En'gel, C. L. E., 1821—1896），德国统计学家。——译注
② 威尔逊（Wilson, T. W., 1856—1924），美国第二十七任总统。——译注
③ 罗斯福（Roósevelt, F. D., 1882—1945），美国第三十二任总统。——译注
④ 伽里略（Galiléi, G. 1564—1642），意大利物理学家、天文学家。——译注
⑤ 内村鉴三（1861—1930），基督教徒，宗教家、教育家。——译注

[出典] 唐泽富太郎著:《教科书的历史》,第736页。

[5] 期望的人的形象 昭和四十一年十月三十一日中央教育审议会咨询报告(限于篇幅,仅举章节标题)

序(略)

第一部 日本人面临的课题(略)

第二部 特别寄期望于日本人的要求

以上是今日对日本人提出的当前的要求。我们应当期望能够成为无愧于这种要求的人。然而要成为这样的人,就得掌握与之相应的永恒和普遍的德性及实践的规范。下面提出来的几个方面,从某种意义上说是特别寄期望于今后的日本人的要求。

第一章 个人

(1)要自由(略),(2)要发展个性(略),(3)要自重(略),(4)要有坚强的意志(略),(5)要有畏敬之念(略)。

第二章 家庭成员

(1)要使家庭成为亲情的场所(略),(2)要使家庭成为休息的场所(略),(3)要使家庭成为教育的场所(略),(4)要使家庭成为开放的家庭(略)。

第三章 社会成员

(1)要热衷事业(略),(2)要为社会福利作出贡献(略),(3)要有创造性(略),(4)要尊重社会规范(略)。

第四章 日本国民

(1)要有赤诚的爱国心(略),(2)要对象征怀有敬爱之情(略),(3)要发展卓越的国民精神(略)。

(一) 战前学校的教育目的

明治时代 明治五年(1872),在公布学制的《布告》([1])中明示了明治新政府的学校教育的基本方针,阐述立身、治产、昌业是以修身、开智、长艺为基础的,而所有这些,都得仰赖学问才有可能。学校存在的意义亦在于此。进入明治十年代,诚如《教学大旨》([2]) 所表明的,突出了对文明开化教育的批判,试图复活仁义忠孝的儒教道德。这个动向导致了明治二十三年《教育敕语》的颁布([3])。它跟同年修正的《小学校令》([4])一道,在其

后的长时期内成为决定我国教育方向、方针的基础。尤其是"教育敕语"，开宗明义揭示德育之大义，接着提出教育的本源乃在于培养忠良的臣民。

大正时代　第一次世界大战前后，出现了称之为"大正民主"的社会动向。在教育方面，以尊重儿童自由与个性为旗帜的新教育运动勃兴起来了。这个运动来自民间，它是旨在打破失却了当初新颖性的明治初年以来的学校教育躯壳的教育改造运动。

昭和时代　昭和六年满洲事变爆发以来，继而爆发十二年的日华事变、十六年的太平洋战争，我国开始疯狂地走上战争的道路。教育也随之而面目全非。就是说，我国的国体被神秘化，彻底灌输神国日本的思想和圣战论，国粹主义的色彩进一步加强了。昭和十六年，小学校改称国民学校。其宗旨被规定为："遵照皇国之道实施初等普通教育，以作为国民之基础训练"。这里所谓的"皇国之道"，不消说是指"教育敕语"中所说的国体的精华和臣民应当遵从的道德规范。这样，国民学校的教育便集中统一在皇国臣民的磨练育成上了。（5）

1　公布学制之布告（明治五年）

"人之所以立其身，治其产，昌其业，以遂其生者，此无他，端赖修身，开智，长其才艺也。而修身，开智，增长才艺又非学不可。故所以有学校之设，……人能适应其才，勉励从事之，而后始可治生兴产，昌其业也。然则学问可称为立身之资本，凡为人者孰可不学耶？……"

2　教学大旨（明治十二年）

"教学之要，在于明仁义忠孝，研究知识才艺，克尽人道。此乃我祖训国典之大旨，举国上下之所教也。然晚近以来，专门崇尚知识才艺，追逐文明开化之末，败坏品行，有伤风化者匪鲜，……其流弊为轻仁义忠孝，徒以洋风是竞，恐终将招至不明君臣父子之大义亦不可测。此非我邦教学之本意也。……"

3　"教育敕语"（明治二十三年）

"朕惟我皇祖皇宗肇国宏远，树德深厚。我臣民克忠克孝，亿兆一心，世

济厥美。此乃我国体之精华，而教育之渊源亦实存于此。尔臣民应孝父母、友兄弟，夫妇相和，朋友相信，恭俭持己，博爱及众，进德修业，以启智能，成就德器。进而广公益，开世务，常重国家、遵国法，一旦有缓急，则应义勇奉公，以辅佐天壤无穷之皇运。如是者，不独如朕之忠良臣民，亦足以显扬尔祖先之遗风焉。

斯道实为我皇祖皇宗之遗训，子孙臣民俱应遵守，通诸古今而不谬，施诸内外而不悖。朕庶几与尔臣民拳拳服膺，咸一其德。"

④ **修正小学校令**（明治二十三年）

"小学校以留意儿童身体之发育授以道德教育及国民教育之基础及其生活上必需之普通知识技能为本旨"。

⑤ **国民学校令**（昭和十六年）

"国民学校之宗旨为：遵照皇国之道实施初等普通教育，以作为国民之基础训练。"（第1条）

（二）战后学校的教育目的

法规中体现的学校教育目的 由于战败而被迫放弃了超国粹主义和军国主义的我国，在教育民主化政策之下，学校教育目的也几乎发生了一百八十度的转折。昭和二十二年三月，《教育基本法》公布，它从法律上规定了新的教育方向。在它的前言中宣布要培养"注重个人尊严并追求真理与和平的人"。在第一条中揭示了下述的教育目的："教育必须以完成陶冶人格为目标，培养出作为和平的国家及社会的建设者，酷爱真理和正义，尊重个人价值，注重劳动与责任，充满独立自主精神的身心健康的国民"。这是根据日本国宪法的精神明示的教育的根本目的。人格的完成、个人价值、独立自主精神等近代民主主义精神是全文的基调，贯穿着旨在培养和平的国家及社会的建设者的和平主义。

教育基本法第一条是概括了我国的教育理念与理想的教育目的的法律条文。同年（昭和二十二年）的《学校教育法》中分学校

类别，叙述了各自的一般的总的教育目的，然后揭示了实现这一目的的各个目标。（1）

教学大纲所强调的目的、目标 体现教育课程标准的《教学大纲》，是在昭和二十二年才开始制定的，其后经过数次修订。每一次修订都坚持教育基本法和学校教育法体现的基本方针。但在条文的解释和实施上，考虑到学校教育的现状和当时的学校所处的社会状况，以适应于该时代的方式，着重强调了教育目的、目标的某些侧面。例如，一九七六年（昭和五十一年）的教育课程审议会的咨询报告，为了在整个中小学阶段培养人性丰富的学生，特别强调了要培养创造性的智力与技能，坚韧的意志力和自律精神，丰富的情操，正确的劳动观，社会实践精神，锻炼身体，爱家庭、爱乡土、爱祖国，在国际社会中得到信赖和尊敬的日本人。（2）

1 **学校教育法**（昭和二十二年）

"小学以适应儿童的身心发展，实施初等普通教育为目的。"（第十七条）

"小学教育为了实现前条的目的，必须努力达到下列各项目标：

1．基于校内外社会生活的经验，教育学生正确理解人与人之间的相互关系，培养他们具有同心协力和自主、自律的精神。

2．引导学生正确理解乡土和国家的现状与传统，并进而培养国际协调的精神。

3．培养学生对日常生活所需的衣、食、住和生产等方面具有基本的理解并掌握基本的技能。

4．培养学生正确理解和使用日常生活所需的国语的能力。

5．培养学生正确理解和使用日常生活所需的数量关系的能力。

6．培养学生科学地观察和处理日常生活中自然现象的能力。

7．培养学生健康、安全地幸福生活所需的习惯，并谋求其身心的和谐发展。

8．培养学生对于能使生活明朗快活、丰富充实的音乐、美术、文艺等具有基本的理解和技能。"（第18条）

"初级中学是在小学教育的基础上,适应少年儿童的身心发展,以实施中等普通教育为目的。"(第35条)

"初中教育为了实现前条规定的目的,必须努力实现下列各项目标:

1. 进一步充分实现小学教育的目标,并培养学生具有作为国家及社会建设者所必备的资质。

2. 培养学生将来在社会上从事职业所需掌握的基础知识和技能,注重劳动的态度以及根据自己的个性选择出路的能力。

3. 促进学生校内外的社会性活动,正确引导他们的思想感情,并培养公正的判断力。"(第36条)

[2] 改善教育课程标准的目的(昭和五十一年)

"这次教育课程标准的改善,注重培养学生具有独立思考和正确判断的能力,同时必须旨在达到下述目标而进行之。

(1) 培养人性丰富的学生。

不消说,学校教育是要培养学生成为智、德、体和谐发展、作为和平国家及社会的建设者的身心健全的国民。这是学校教育一贯追求的目标,也是在历来的教育课程标准的改善中充分地给予了考虑的所在。不过,鉴于学校教育的现状和今日学校周围的社会状况,在今后的学校教育中还需要进一步地强调培养具有丰富人性的学生。"(摘自"教育课程审议会咨询报告")

研究指南

重要概念的解释

教育目的的普遍适用性 超越时空的制约,无论何时何地都被视为适用的教育目的,谓之具有普遍适用性的教育目的。主张这种教育目的之性质的代表人物,就是从伦理学引伸出教育目的来的赫尔巴特。

教育目的的历史性 教育目的受该时代的社会现实的极大制约,因此,它是历史地发生变化的。关于教育理论及目的的这种见解的代表人物是迪尔泰。

教育理念 是从整个人类和整个教育的基本考察产生的,是作为一种永恒不变的东西,抽象地、一般地表现出来的。

教育理想 教育理想是适应时代和个性的要求将理念加以具体化而确立的。因此,设想历史的、个人的因素,会随时间、场所、人的不同而不同。

培养目标 教育理想的代表性的表现就是培养目标。在这里,是用关于人的应有的态度和行为的复合形象来表示的。

参考文献

1. 篠原助市:《改订　理论教育学》(修订本),协同出版，1949年。

2. 稻富荣次郎:《教育目的论》,福村书店，1955年。

3. 东京教育大学教育学会编:《资料　教育原理》，东洋馆出版，1959年。

4. 细谷恒夫:《教育哲学》,创文社，1962年。

5. 教师养成研究会编:《资料、解说　教育原理》,学艺图书，1973年。

6. 大浦猛编著:《人的形象之探究》,第一法规，1976年。

研究课题

1. 试论教育目的与教育的实践及理论构成的关系。

2. 试以教育目的的普遍适用性与历史性的观点探讨形形色色的教育目的论。

3. 试析主要教育思想家的教育目的论或培养目标论。

4. 领会教育基本法的精神，并从基本法的角度指出战前与当今的教育的若干问题。

5. 试领会每次教学大纲的修订强调了教育目的的哪一些侧面。

第八章　教育制度的传统与革新

目　的

从近代以来，教育制度完整地确立起来了，尤其是公共教育制度得到了有计划的实施。但在今天，这种制度却遭到了严厉的批判：它腐蚀着本应通过该制度所提供的教育以实现人格的完成的那些青少年；而且迄今的教育制度也落后于社会的变化。

本章不是从各种学校和教育设施的内部组织这一意义上来描述教育制度的，而是把学校和设施的整体作为一个系统，以教育体系的观点，来描述教育制度的来龙去脉。通过这种描述，希望读者能理解现行教育制度的传统、问题以及革新的方向。同时也希望读者明白，教育制度是随时随地而变化多端的，仅仅着眼于探讨我国的事例是太狭隘了。

再者，"教育制度的革新"的一个方向，就是确立终身教育制度。关于这一点，留待下章叙述。

第一节　家庭教育与学前教育……………148

第二节　学校制度的结构……………154

第三节　教育制度的问题……………163

（一）家庭教育的意义

自然过程 家庭不象学校，学校是作为专门从事教育的机构而创办的，家庭则首先是私生活的据点。确保精神的舒畅和安定同生儿育女一起，构成了家庭的重要职能。（[1]）在家庭里也没有象学校的教师那样的教育专门家。因此，家庭教育倘若过于理想地刻意追求，反会招致种种的破绽。它是在现实的日常生活中自然而然地进行的。与其说它是教育，毋宁说是一种社会化更为贴切。然而尽管如此，家庭教育对于人的教育具有不可置换的意义。因为家庭是人降生以后第一个归属的集团，在那里形成着基本的人格（人）。

作为社会化的家庭教育 在这里重要的是，借助家庭的教养，不单是掌握人们常说的人所需要的基本的生活习惯，它至少在下述四点意义上进行着价值的内化。第一，在学会母语并获得交流思想的方法的基础上，学习该社会的基本的见解、想法、感受的方法，亦即文化的核心（潜在文化）。第二，主要通过同母亲的关系，学习爱的感情，亦即不只是被动地接受爱，而是学会能动地爱。这种爱自然地会从爱父母逐渐地扩大到爱别人、爱集团、爱民族、爱人类。第三，主要通过同父亲的关系，掌握权威感，借以形成良心，培养起对卓越成就的崇敬之念。第四，通过母爱与父威，在行为与精神两个方面一步步地获得不易达到的自立，最终实现自律这一价值的内化。在家庭中倘没有这四个方面的社会化，不仅作为一个人是极不充分的，甚至连上学也会发生困难。作为儿童的一种权利——“受家庭养育之权”（见第三章《儿童权利宣言》及《儿童宪章》）之所以受到重视，其道理就在于此。

1 关于家族的职能

奥格本①认为，家族历来发挥着经济的、社会的(它可以细分为保护、娱乐、教育、宗教、地位)及心理的七种职能。不过在这些职能中，"经济服务"已让位给了工厂及其他机构；"保护"让位给了警察和保险公司；"娱乐"让位给了国家和民间企业提供的娱乐设施；"教育"让位给了学校和幼稚园这一类家族外的各种机构；家族内的宗教仪式和根据出身门第评价个人之类的职能本身已经衰退。而心理职能并不象经济职能、社会职能那么显著，但亲情表达的场所还是有让位于俱乐部、车间、街头等家族外的倾向。伯吉斯②则认为，在家族中有亲情（affection）的授受、出生、养育和人格的形成这一类本质的职能，也有经济生产、教育、宗教训练、保护之类的附加职能。由于现代城市环境的发展，家族的附加职能已经丧失，同时本质职能愈益趋向集中。

这两种主张实质上未必是相互排斥的。奥格本虽说家族诸职能全面衰退，但强调了各种职能的衰退程度有差别。心理上的人格形成职能作为家族的最重要的职能，依然未变。另一方面，伯吉斯强调家族的作用越来越集中于本质职能上，丧失的是各种附加职能。不过，两者在理论上构成了鲜明的对照。因为，职能丧失论归根结蒂暗示了家族作为一种制度衰退了，亦即重要性降低了。职能特殊化论则暗示家族作为一种制度已经专业化，亦即在特定方面的重要性反而增大。就是说，在理论上，前者把家族视为依存系统，后者视为独立系统。……奥格本所强调的家族职能的丧失是就社会体系的家族而言的，伯吉斯所强调的家族职能的特殊化则是就亲属体系的家族而言的。换句话说，只要家族是依存系统，伴随社会的结构性、职能性分化，家族的职能就会丧失下去；同时，只要家族在亲属体系内是一个独立系统，家族的固有职能便会照样存在。不仅如此，随着家族的结构性境域缩小，它作为实现上述这些职能的更特殊化的机构，仍然不失其作为一种制度的重要性。

〔出典〕 森冈清美：《家族社会学》，有斐阁，1967年，第193～195页。

① 奥格本(Ogburn, W. F., 1886—1959)，现代美国社会学家。主要著作有《社会变迁》(1922)、《社会学手册》(1947)。——译注

② 伯吉斯(Burgess, E. W., 1886—1966)，现代美国社会学家。主要著作有《社会学科学导论》(1921)、《都市社区》(1927)。——译注

（二）家庭教育的危机

尽管家庭教育具有前面已经谈到的重要性，但在今日，它的职能并未能得到充分发挥。这是因为，家庭教育已日益变态，甚至可以说几乎濒临危机状态。它同“智育第一”的现象同出一辙，应当说这是富有讽刺意味的现象。

家族的结构性变化　现代家庭教育的问题，可以从家庭（家族）方面的问题和教育的应有状态的问题这两个方面加以考虑。首先，关于家庭问题：第一，现代家族的形态上的变化就是核心家庭化（[1]）。由于同长辈分居，如何当父母，都是“自学自习”的。加上孩子少，往往是在育婴问题上或过分担忧或过分溺爱。这样，所有孩子都被置于独生子女的地位。第二，随着现代产业结构与职业形态的变化，父亲同家庭疏远了；对儿童来说父亲的意味淡薄了。加之工业化社会的迅猛变化，产生了“见不到父亲”、“父亲不在”的问题。第三，与此相反，在家庭里有余力的母亲突出了，同子女的关系越来越密切，母亲对子女的态度不仅是溺爱，甚至显示出管教不当的倾向。此外，还有母亲的就业和家庭空间的变化（例如高层住宅）的问题。（[2][3]）

学校教育的压抑　其次，是教育的应有状态的问题，表现为：第一，丧失了把儿童培养成怎样的人的方向性。从根本上说这是社会现实——在价值多元化与价值意识的混乱中一味追求丰富的物质生活——的反映。第二，智育第一的问题。正象凭标准分数选拔或是考试地狱这一类用语所表明的那样，在考试体制中总的倾向是单凭考试科目的成绩决定一切。这样，家庭教育放弃了本来的职能而成了学校教育的承包机构，儿童因而受到挫伤，形成变态，被剥夺了多样的发展可能性。

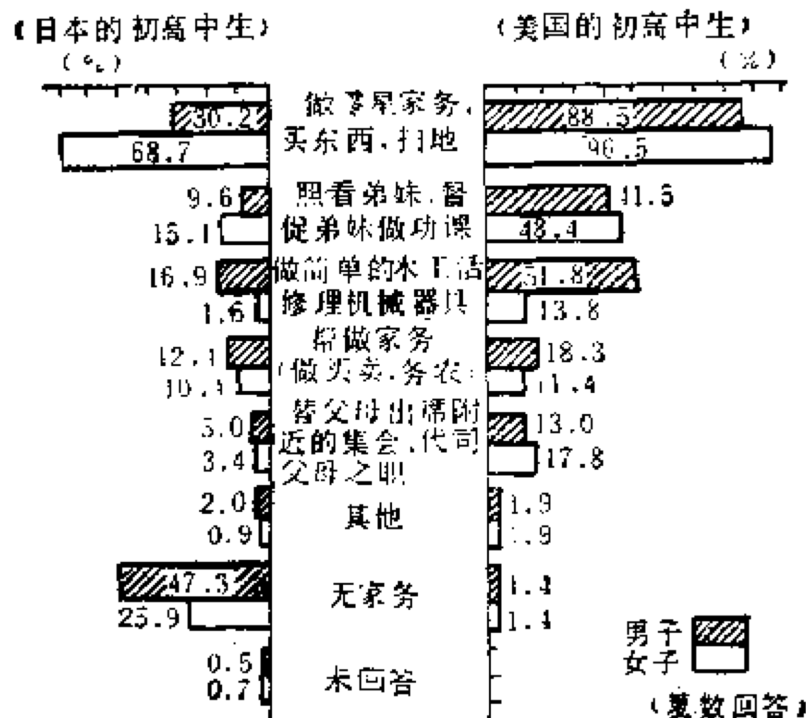
1　家庭构成的变化(准家庭除外)

		大正9年(1920)	昭和35年(1960)	昭和40年(1965)	昭和45年(1970)	联邦德国(1961)
核心家庭	夫妇	10.3 } 54.0	8.3 } 60.2	9.8 } 62.5	10.9 } 63.4	19.5 } 64.5
	夫妇　+　子	38.3	43.4	45.4	46.0	} 45.0
	父　+　子	} 5.4	1.2	1.0	0.9	
	母　+　子		7.3	6.3	5.5	
直系家庭	双亲 + 夫妇 + 子	} 约31	8.6 } 28.0	7.8 } 24.3	} 25.5	} 8.6
	双亲中一方+夫妇+子		12.4	11.7		
	包括旁系的三代家庭		4.4	2.8		} 5.4
	其它直系家庭		2.6	2.0		
	其它亲属家庭	} 约8	6.7	5.0		5.4
	包括非亲属家庭		0.4	0.3	0.4	0.9
	鳏寡独身户	6.6	4.7	7.9	10.8	20.6
总计		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

（注)据1960、1965、1970年各次人口普查报告书（1970年的分类有若干变化)；1920年的数据据户田贞三《家庭构成》,联邦德国的数据据联邦统计局《1961年人口普查》。

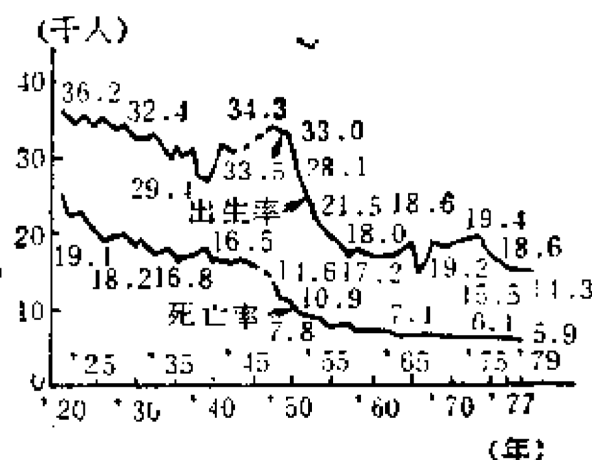
〔出典〕 汤泽雍彦:《家庭问题图解》(1973年)。

2　学生在家要做的或吩咐要做的家务事



(资料) 总理府:《家庭与青少年调查》,1976年。

③　出生率及死亡率的演变



（资料）　厚生省:《人口动态统计》。
〔出典〕　经济规划厅国民生活局:《日本的家庭》(1980年)。

（三）从学前教育到幼年期教育

幼稚园　儿童在成长过程中最先接触的教育设施就是幼稚园。幼稚园是"以保育幼儿，提供适当的环境，促进其身心发展为目的的"(《学校教育法》)。这样，幼稚园作为学习文字为宗旨的学校的前阶段，亦即学前教育设施，自十九世纪中叶福禄培尔(Fröbel, F. 1782—1852)创办幼稚园以后，在各国发展起来。近年来，对早期教育的必要性的认识提高了，因而获得迅猛的普及。我国的幼稚园，经过昭和三十九年来的振兴计划也得到了相当的扩充(①)。不过还存在着地区差别和依赖私立幼稚园之类的问题。

保育所　从①可见，学龄前的幼儿教育设施不限于幼稚园。产业革命以后，妇女逐渐参与社会生产，"以缺乏保育……的婴儿或幼儿的保育为目的(儿童福利法第39条)的保育所，在各国相继出现。保育所在促进婴幼儿的发展这一意义上，也可以说是一种教育设施。在我国，根据各县的政策，有许多地方的幼儿到了上幼儿园的年龄阶段还留在保育所里(一九七六年长野、高知

两县有百分之五十的五岁儿童在保育所)。然而,保育所向来具有慈善性的幼儿福利设施的传统。公私立的差别极大,从幼儿接受教育的权利这一点看,幼保二元系统(2)是一大问题。因此,兴起了所谓幼保一元化运动。在这方面,法国的母育学校与苏联的保育幼稚园的制度,为我们提供了解决问题的启示。

幼年期教育的课题 近年来,随着终身教育论(详见下章第一节)的普及,要求采取适应婴幼儿期发展课题的综合政策,幼年期教育作为教育机会实质化的条件越来越受到人们的关注。不仅有幼保一元化的课题,福利、医疗、教育的统一,以及同小学的衔接的课题。而且,为了保障每个婴幼儿的最好的发展,要视每个人的生活条件和发展状况采取周到的措施,同时对处境不利的儿童给予补偿教育,以及早期发现发展障碍儿童,并采取早期对应措施。这些都是属于综合的婴幼儿政策的一环的幼年期教育的课题。

1 幼稚园与保育所的各年龄在籍率

区 分		幼稚园	保育所	计	(参考)法国母育学校
三岁	1965年	2.9%	5.6%	8.5%	45.1
	1975	6.5	18.5	25.0	79.5
	1979	8.4	24.5	32.9	(1978)86.8
四岁	1965	24.9	10.3	34.2	74.9
	1975	48.6	23.7	72.3	97.0
	1979	50.9	28.1	79.0	(1978)100.0
五岁	1965	43.7	18.2	61.9	96.8
	1975	64.2	22.9	87.1	100.0
	1979	65.7	24.2	90.0	(1978)100.0

〔出典〕 文部省:《我国的教育水准》, 1980, p. 8.

法国: Minstere de l'Ed., Tableaux des enseignements et de la formation,1980, p. 652.

②　幼稚园与保育所的不同点

项　　目	幼　稚　园	保　育　所
根据法	学校教育法	儿童福利法
管辖省厅	文部省，教育委员会	厚生省、知事、市町村长
对　象	3～5岁	平日缺乏保育的婴幼儿
设置标准	幼稚园设置标准	儿童福利设施最低标准
保育内容标准	幼稚园教育要领	保育所保育指针
指导者	教谕	保　姆
设施(运动场)	$400+80\times$(班级数-3)m^2	二岁以上幼儿数$\times 3.3m^2$
保育时间	以四小时为标准	以八小时为原则

（一）学制的演变

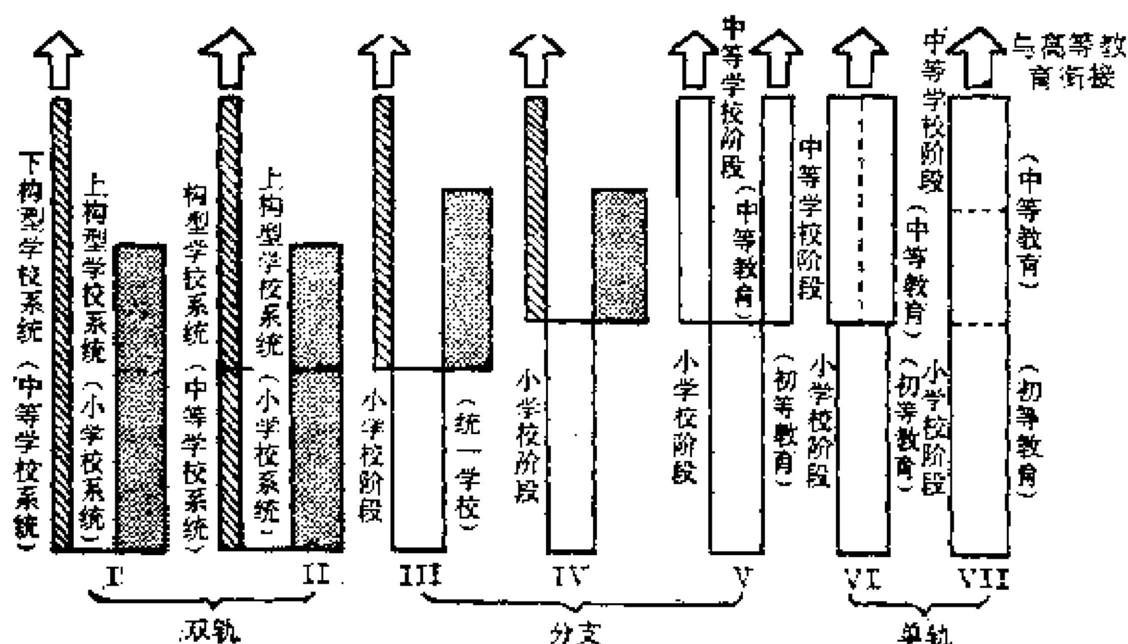
两种学制　在近世的欧洲，以贵族上流阶级的子女为对象，以古典教养为中心，旨在培养统治阶级的学校系统发展起来了。它是以大学为顶端，接着是发展为升大学作准备教育的中等学校，这样“自上而下”顺次地构筑起来的。与此相反，在十九世纪以后，为平民的日常生活提供直接有用的知识与技能的初等学校发展起来；然后跟职业学校衔接“自下而上”地构筑成另一个学校系统。前者称为“下构型”学校系统（或称中等学校系统、贵族学校系统），后者称为“上构型”学校系统（或称小学校系统、平民学校系统）。

学制类型　学制由纵向划分的学校系统与横切划分的学校阶段所构成。这种系统性与阶段性的种种组合便产生出了种种的类型。在类型的划分上，以系统性强的双轨制学校体系同阶段

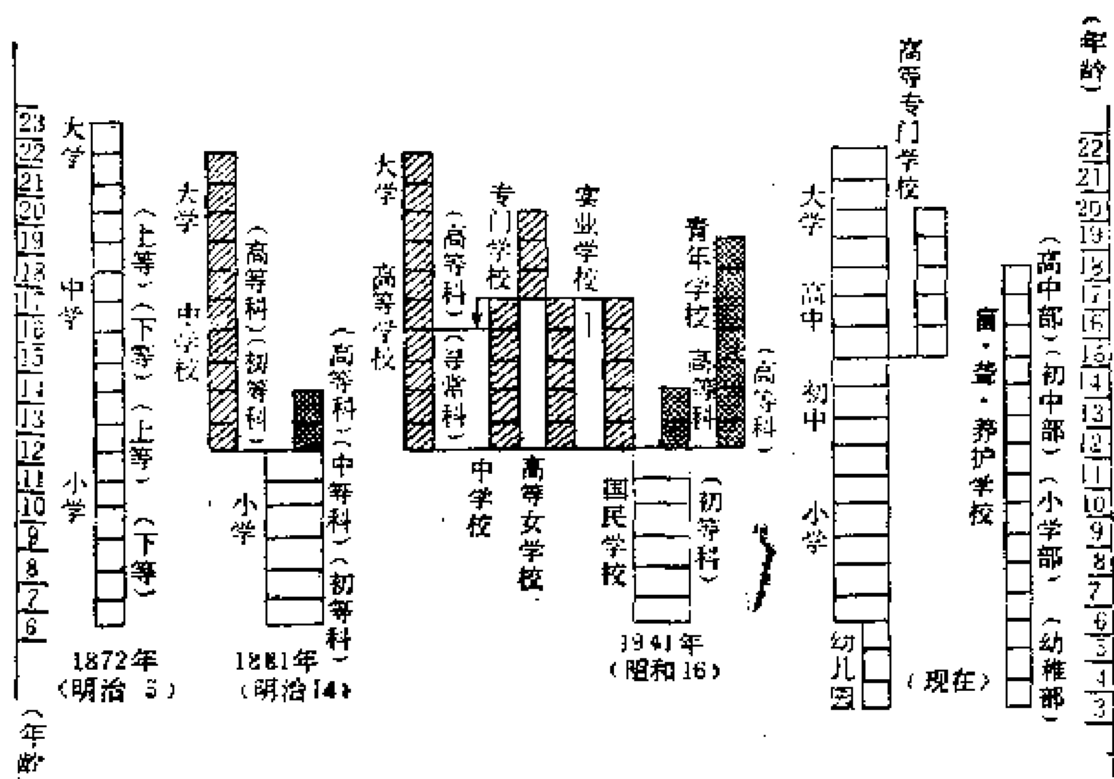
性强的单轨制学校体系为两极，处于其中间状态者为分叉型学校。还可以作进一步细分。(1)从历史上看，各国的学校体系的演变，一般显示出这样一个倾向：从系统性占优势的学校体系改革为阶段性占优势的学校体系。这种改革是为了对所有公民实现教育机会均等的重要政策。

我国的学制　一八七二年(明治五年)的《学制》，构想了近代的理想的单轨制学校体系，一八八一年以后变成分叉型学校体系，小学六年修毕后，大体分成培养高级人才和职业人才的两种分支。其后，依据国家的、社会的要求，进行了旨在强化国民教育的义务教育制度与促进近代化的中等、高等教育制度等的扩充。一九四一(昭和十六年)年实施的学校体系的骨架已经在明治末期就大体形成了。战后，改为六・三制的单轨制学校体系，一九六一年创办高等专门学校，学校系统重新产生了分叉(2)。今天，由于后期中等教育的多样化，学校系统实质上已经分化，从而造成了学校教育上的诸多问题。

1　学制类型



[2]　我国学制的演变



（二）义务教育制度

义务教育制度的结构　所谓义务教育，系指依据成文法规定实施的强制进行的教育。它是传统的学校制度的核心。从我国的实例([1])可见，义务教育制度的核心因素，是有关保护者送子弟上学的义务(就学义务)的制度（规定义务年限、就学监督制度、对不履行义务者的罚规、就学的延缓与免除制度等等)。不过，就学义务的前提——设置学校的义务(市町村负有保障学龄儿童就学的足够的学校设施与教员的义务)；国家和地方公共团体负有保障就学的义务，以使保护者免于因就学而承担过重的经济负担(免费制和各种奖学制度)；第三者不得妨碍学龄儿童就学的避止义务(多半同禁止企业主采用童工的工场法有关)，也是重要的因素。

形形色色的义务教育制度　那么，为什么会产生这种制度的呢？全国性的义务教育制度，最早出现于专制主义时代（法国的路易十四世与普鲁士的腓特烈二世）。那是作为统治国民的一环，为了达到富国强兵的国家大计，向臣民灌输一定的意识形态和一定量的知识所必需的。近代革命以后，在塑造心灵自由亦即教育自由的理念之下，义务教育曾经一时衰退过。但由于帝国主义竞争与科学技术的进展，世界各国无不在普及义务教育制度。通过学校教育掌握文化，是生存权的前提。从这一点出发，第二次世界大战以后，各国总的趋势，是把义务教育作为受教育的基本权利来看待的。由于上述的历史演变与国情，存在着各种各样的义务教育制度。（2）

义务教育制度的灵活化　义务教育制度是在国家主导之下，借助国法加以确立起来的。因此带有僵硬性、划一性的倾向。但从保障各人的适应其学习要求与生活条件的受教育权利这一观点出发，最近几年这种僵硬性正在受到冲击。试以义务教育年限为例，普通儿童与伤残儿童已经不同了（瑞典规定：前者九年，后者十四年）。

1　我国义务教育的规定

一八七二年（明治五年），奖励学事之布告："从今以后一般人民……必期邑无不学之户，家无不学之人。……幼童子弟不分男女，均应使其入学。贻误不从者乃父兄之过失也"。[伦理性义务教育规定]

一八八六年（明治十九年），小学校令第3条："儿童从六岁至十四岁的八学年为学龄，父母保护人等负有使其学龄儿童接受普通教育之义务"。

同法第4条："父母保护人等应使其学龄儿童修毕寻常小学的规定年限"。一九〇七年（明治四十年），修学年限为六年。[年数主义的就学义务规定]

一九四一年（昭和十六年），国民小学令第8条："保护者负有使其子女就学国民学校之义务。自儿童满六岁的翌日以后的第一学年始，至十四岁的

最终学年止。"[国民学校就学义务，但私立学校的就学例外]

疯癫、白痴或伤残的学龄儿童……免予就学。(同龄第9条)

病弱或发育不全及有其它不得已缘由者……缓期就学。(同上)

免负国民学校设置之义务的区域内的学龄儿童，……免予就学(同龄第10条)。

一九四七年(昭和二十二年)，学校教育法第22、39条："保护者，从其子女满六岁时的翌日起，从第一学年开始到满十二岁那一学年为止"，负有使其就学的义务。[就学义务]

同法第29条："市町村为使在其所辖地区内的学龄儿童得以就学，务必开设小学校。"(亦适用于中学校)[学校设置义务]

同法第25条："对于因经济缘由被认为就学有困难的学龄儿童的保护者，市町村必须给予必要的援助。"

(参见《教育基本法》第3、4条)[就学保障义务]

同法第16条："驱使子女者不得因其驱使而妨碍其子女接受义务教育。"(参见劳动基准法)[避止义务]

2　形形色色的义务教育制度

1．实施场所：(1)教育义务(无特定，维护教育自由的国家如法国等)；(2)就学义务(国立、公立、私立学校就学，如日本等资本主义国家)；(3)国公立就学义务(国民学校令时期的日本，社会主义各国)

2．毕业标准：(1)课程主义(学习特定的教学内容，如普鲁士、战前的日本等)；(2)年龄主义(接受一定年限的教育。如日本现行的制度)；(3)年数主义(在一定的学龄期间就学一定的年数。以发展中国家居多)

3．教育方式：(1)全日制义务(通常的场合)；(2)定时制义务(联邦德国、法国等在修毕全日制义务学校后，规定每年有一定的时间，负有接受职业补习教育的义务。发展中国家有非识字成人的识字教育义务)。

4．义务年限：(1)划一主义，(2)并列主义(人种……南非联邦，伤残者延长义务年限……秘鲁、瑞典等。也有国家因身份、性别不同而不同的)。

5．制度结构：(1)就学义务＞设置义务＞保障义务。(2)设置义务和保障义务＞就学义务。

(三) 中等教育的多样化与综合化

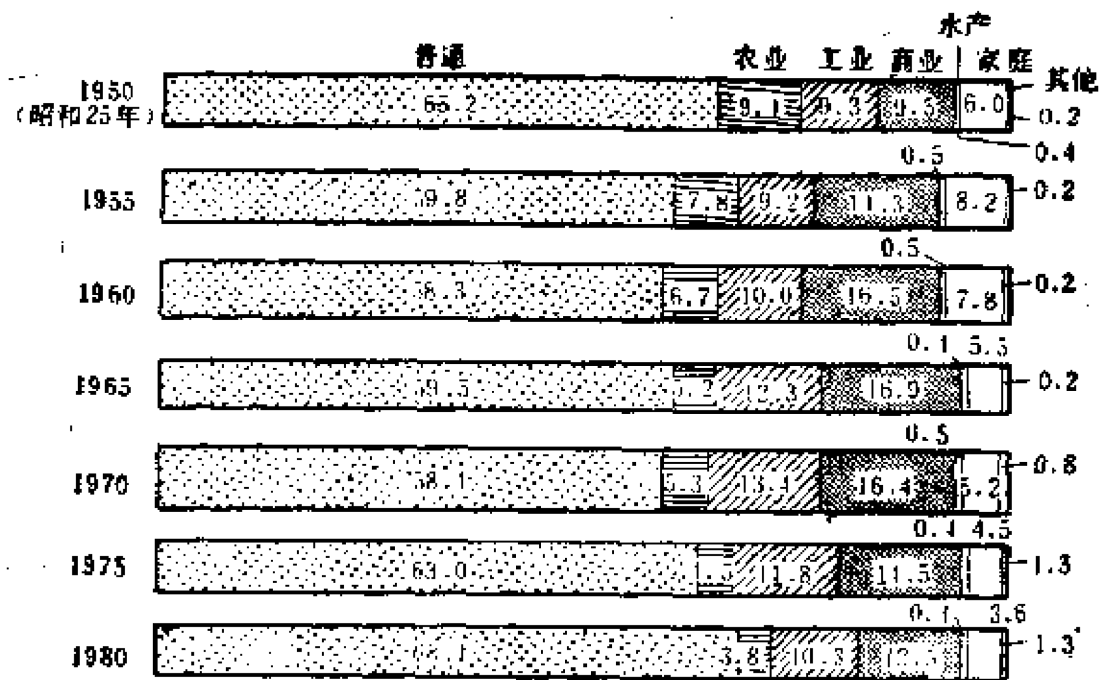
中等教育的系统性　随着学校体系的演变，中等教育从隶属

于下构型学校系统的教育，逐渐地变成了初等教育以后的第二阶段的教育。结果，中等教育的门户开放了。为了适应学生的出身阶层、能力、能力倾向、出路及对于中等教育的社会需求的多样性，在中等教育阶段产生了以多样的学校系统和课程分化为基础的新的系统性。我国的后期中等教育，过去出现过职业高中的扩充与多样化的倾向，近年来，包括普通高中在内的学校系列化正在进行之中。(1)而且，以入学考试为中心，社会选拔职能得到了强化。

中等教育的阶段性 今天，各国的中等教育阶段由于各自的历史发展过程，而存在着一阶段制与二阶段制之分。(2)在一阶段制中，有分化为多轨系统者(英国)与单轨系统者(美国)；在二阶段制中有分叉型（法国）与单轨制(美国)。法国的二阶段制，一直借助后期中等教育(高中)一年为止的观察指导课程，来谋求前期与后期的衔接。在美国，本来不过是高级与低级之分。我国由于有从旧制度过渡过来的历史背景，初中、高中间的脱节仍然很突出。

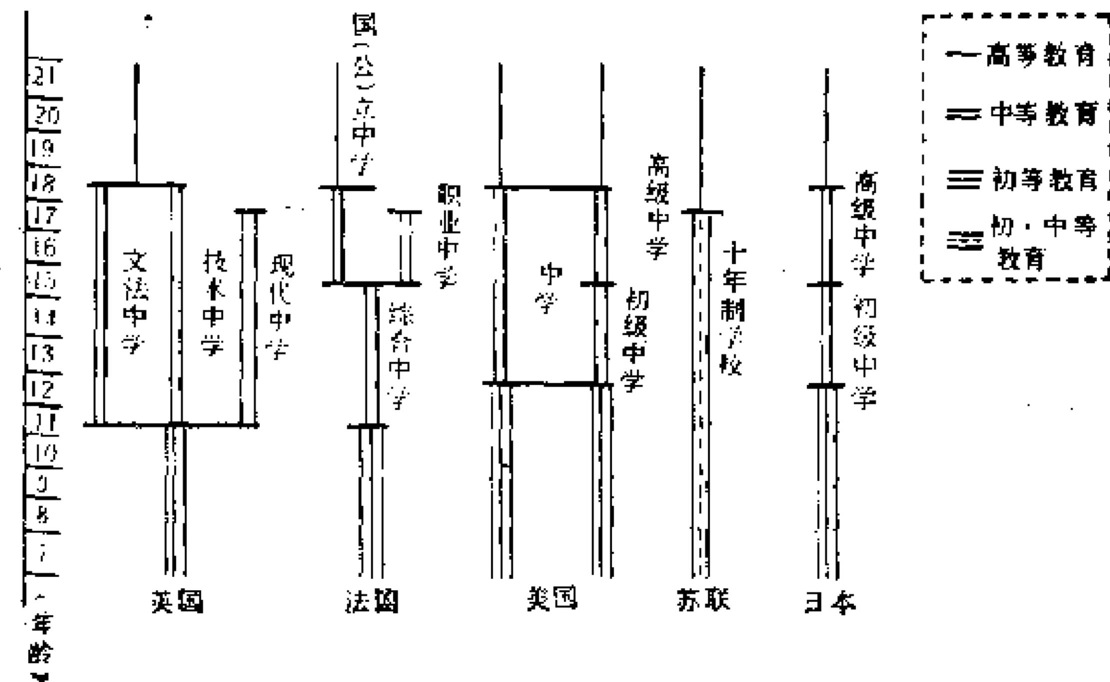
新的中等教育的创造 基于中等教育的系统性之上的多样化倾向，在中等教育阶段与初等、高等教育阶段之间，以及在中等教育的前期、后期之间，容易产生脱节。新的中等教育必须适应每个人的能力、能力倾向的多样性与成长发展的连续性。对于前者，要通过系统间的统合来谋求丰富的教育内容的排列与选择的可能性；对于后者，要讲究圆满地实现学校阶段间的划分。英国等国的综合制学校属于前者，苏联的十年制学校和美国的中等学校的尝试则属于后者。今后无论在横向上、纵向上，实现综合化是一个课题。

1 高中各科学生的比例(1950年—1980年)



〔出典〕 据文部省:《我国的教育水准》(昭和55年度)1981版数据算出。

[2] 各国中等教育阶段的结构



(四) 高等教育制度的扩充

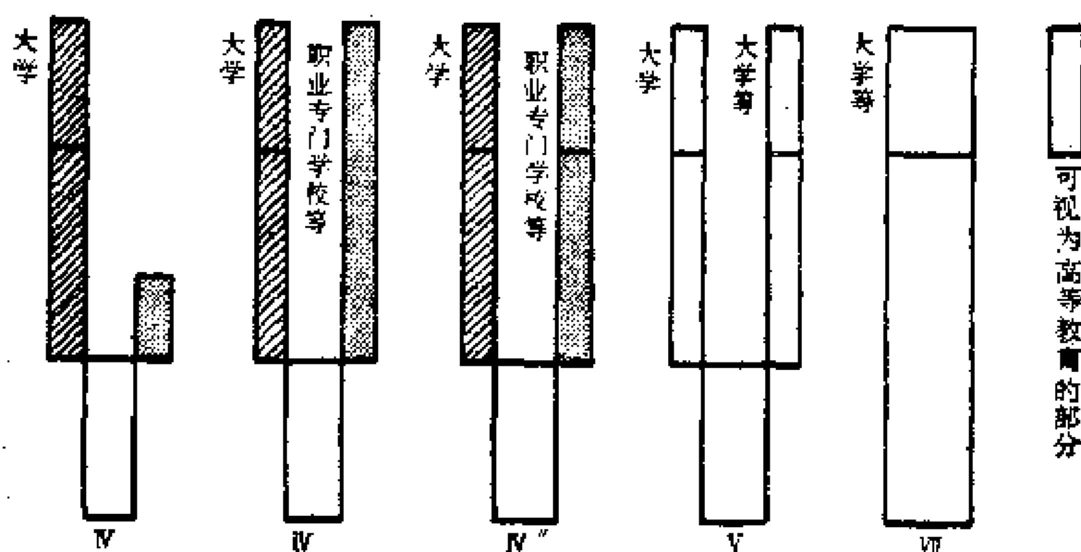
高等教育机构——"大学" 它是以教育对象有一定限制的闭

领的高等教育观为基础的，过去在欧洲各国盛行。其主要目的：① 着重以学术研究与培养研究人员为目标，以便在文化的传递与创造上，发挥历史的社会的使命。② 以特定阶层被选出的子弟为对象，培养国家领导人物。这就要求入学者有一定的能力、一定的社会地位和身份等等。因此，大学被视为一般只跟特定的中等学校系统相衔接的机构，比之从其它学校系统延伸发展起来的职业专门学校，具有完全不同的性质。(1)

高等教育机构——第三段教育机构 随着战后各国的学制改革，在高等教育阶段里也创设了多样的教育机构，中学毕业生多数都能升学了。我国中等、高等教育的升学率的上升也是显著的(2)。现在，高等教育具有强烈的阶段性质，它作为居于第二段教育(中等教育)之上的第三段教育，凡属于该阶段的教育机构，一概视为具有同等的资格。(1)在学术研究领域的扩大与革新的背景下，新的高等教育机构被视为同培养有为的社会人而进行的教养教育、高度的一般教育相结合的基础性的专业教育的场所。

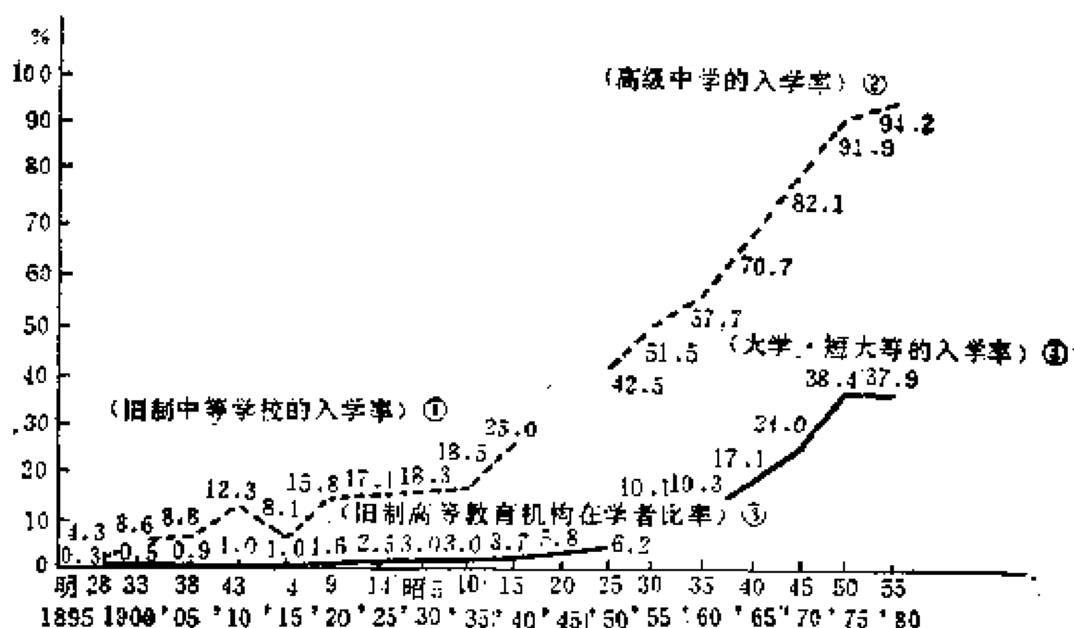
高等教育与终身教育 各国的大学为了适应现代的新要求，企图在学术研究、教育目的与内容，或是同社会与产业的关系上，体现出有别于以往特点的不同特色。而且它们还基于今日多样的教育要求，越来越多地拥有各种阶层和大幅度年龄层的学生，力求借助大学的开放来实现诸多的目的。这些动向表明，在不久的将来，以往的学校教育与社会教育之间的障碍是可以铲除的，并向终身教育的方向发展和统一起来。在一九八一年中央教育审议会的咨询报告——《终身教育》中已经提出，为了充实成人的学习机会，除了扩充大学公开讲座外，还要通过创办广播大学和大学新生选拔方法的多样化等项措施开放大学，并发展在职人员的再教育的大学。(参见下章第二节之(二))

1 学制与高等教育的关系



（注）"学制类型"

2 中等・高等教育机构的入学率(明治28年—昭和55年)



（注）①（旧制中学校・高等女学校・实业学校・师范学校等的入学者数）÷（小学校寻常科毕业者数）　②（高等学校・高等专门学校的入学者数）÷（中学校毕业者数）　③（旧制高等学校・专门学校・大学等的在学者数）÷（该年龄层人口）　④（大学・短大等的入学者数＋高专4年级生在学者数）÷（3年制的中学校毕业者数）

〔出典〕据文部省：«日本的经济发展和教育»，1962年，文部省：«终身教育»，1981年制成。

（一）入学考试制度

考试制度的出现 古代社会的教育是以家庭或私塾为中心进行的。身份不同，所受的教育也不同。所以没有必要通过考试来选拔入学者。但是随着古代帝国的形成，国家一级的学校创办起来了，于是出现了考试制度。为了在这些学校中培养官僚，给统治阶级的子弟施以教育的同时，也从庶民中选拔少数拔尖者。这样，考试制度就势在必行了。例如，唐代的学制规定了依据父母的地位、身份可以入学的学校类别，同时其中一部分学校也对庶民开放，实行科举制这一录用官吏的考试予以甄别。这样，考试制度仍然以身份制社会为背景，同时又作为选拔国家权力所需的人材的工具了。

资格考试与竞争考试 在确立了双轨制学校制度的西欧各国，中等教育毕业生属于有限的一定阶层的出身者。大学新生的选拔，在中等教育阶段里进行。大学招生考试，具有中等学校毕业资格考试的性质。因此，GCE 考试①、巴卡洛勒亚②、阿比托亚③等合格者，可以升入任何一所大学，这些，作为统一考试在实施。另一方面，在我国和美国以单轨制学校为基础的一类国家中，一直是以一定数量的招生定额为标准，由各大学分别举办招生考试的。但现今已经出现了实行统一考试的意

① GCE 考试(General Certificate of Education Examination)，英国中等学校修毕时进行的统一学力考试，兼具大学入学资格考试的性质，亦用作政府机关、企业录用人员的就业资格考试。——译注

② 巴卡洛勒亚(baccalauréat)，法国的认定长期中等普通教育毕业及升入国立综合大学的国家学位，无此资格，既不能从中等学校"毕业"，也不能升入大学。——译注

③ 阿比托亚(Abitur)，联邦德国高级中学的毕业资格兼具大学入学资格的考试。——译注

向。(1)

现代的入学考试改革　六十年代，报考高等教育人数的增加，使得大学招生考试制度不能不加以改革。在西欧各国，由于学生数量的膨胀与特定系科报考者的过分集中，而采取了一些限制措施和留级制度。在我国，为着减少学力中心的竞争考试的弊害，开始采用小论文、面试和“表现力测验”等，凭借多种尺度甄别挑选。再有，日本和瑞典等国，还在尝试促进社会青年升学的选拔方式的改革。但是，不能否定这样一个事实：大众化并不意味着一切国民享有平等的高等教育的机会。出身阶层不同因而机会不均等是存在的(2 3)；选拔方式的多样化，也是同资本要求的人力资源的诸种能力的变化、多样化相适应的。

1　统一一次考试的利弊

利	弊
① 可以实施周密的学力笔试	① 有国家控制教育内容的偏向之虞
② 各大学可以免除一部分学力测验	② 不能适应大学的多样化
③ 可以纠正利用调查方案方面出现的学校之间的差距	③ 不能从根本上解决现行招考制度的问题
④ 试题经专家商议，可以恰到好处	④ 难于抑制过火的投考温习
⑤ 小型大学不必苦于出题、评分	⑤ 客观性测验容易助长死记硬背的学习
⑥ 缓和过分的投考温习	⑥ 由于提早入学考试，正常的高中教育受到干扰
⑦ 减轻各大学教职员的负担	⑦ 管理运筹极其困难
⑧ 可以编纂高中生出路指导的适当资料	⑧ 一所考场的事故殃及整个考试无效
⑨ 解决各大学单独编制试卷上的困难	⑨ 出于生病等缘由不能赴考者，失去入学机会
	⑩ 倘大学教职员参与工作，则会加重其负担
	⑪ 分数次实施来解决⑧⑨的问题是不现实的

〔出典〕　据大学基准协会、大学入学考试制度改革委员会《关于大学入学考试制度改革的报告》，1972年8月15日。

2　不同收入阶层之大学生出身阶层(日本)

	五分位阶层	1961年		1970年		1974年	
		%		%		%	
国立大学	I	19.7	39.9	17.3	31.2	14.4	25.6
	II	20.2		13.9		11.2	
	III	15.4		17.7		16.0	
	IV	18.5	44.7	21.2	50.4	24.3	58.4
	V	26.2		29.2		34.1	
	合　计	100.0		100.0		100.0	
		%		%		%	
私立大学	I	6.4	15.6	5.8	11.9	6.1	12.6
	II	9.2		6.1		6.5	
	III	12.3		13.3		11.6	
	IV	19.2	72.1	22.3	74.8	21.2	75.8
	V	52.9		52.5		54.6	
	合　计	100.0		100.0		100.0	

〔出典〕 潮木守一：«学历社会的转变»，东京大学出版会，1978年，第103页、105页。

3　中学毕业生的大学在学率——不同的家庭收入水准（1967年美国）

家庭收入水准	非大学在学者的比率
总　　计	53.1(%)
3,000美元以下	80.2
3,000—3,999美元	67.7
4,000—5,999美元	63.7
6,000—7,499美元	58.9
7,500—9,999美元	49.0
10,000—14,999美元	38.7
15,000美元以上	13.3

〔出典〕 卡拉贝尔，J；哈尔斯A.H.编，潮木·天野·藤田编译：«教育与社会变动»(上)，东京大学出版会，1980年，第170页。收入水准系年收入。

（二）大学自治种种

大学自治的确立 日本国宪法第23条规定"保障学术之自由"，承认广大国民享有"学术自由"的权利；同时保障学术之府——大学的自治。大凡学术活动，总是寻根究底地研究自然问题与社会问题，以探求真理为目的的。所以，往往是同维护现存的政治、经济、文化、宗教等等的统治势力的政策相对立的。统治势力往往会有侵害"学术自由"的倾向。而对此种侵害，以大学学者为中心的抵抗运动经年累月，以求学术在业已造福于人类社会的基础上进一步发挥其使命。这样，在世界各国，"学术自由"作为一种基本人权而得到了公认，大学的自治制度也得以确立起来。我国大学具有国家主导型的特点。我国的大学自治，乃是排除国家权力控制大学的长期历史性斗争的成果。（[1]）

大学自治制度 大学自治由诸多领域组成。一般说来包括：①关于教员人事的推荐、任免权，② 对大学校长、学部长等行政管理人员的选举权，③ 课程编制权，④ 学位资格的审查、认可、授予权，⑤ 校规、章程等校内各项规章制度的制定权，⑥ 选考新生权，⑦ 大学设施管理权，⑧ 财政自主权等等。其中①～⑥是中世纪以来欧洲大学的传统；虽则它同国家的大学制度制定权的关系上存在微妙的问题，但从形式上说，我国也是确立了的。⑦⑧两点，从大学的公共教育机关化与大科学的要求这双重课题的关系上看，将会愈益困难。

开放大学与大学自治 同前述的最后一点相关，担负着大学自治的大学面临新的课题。大学的公共教育化与学术的实用化、学际化，要求大学冲破象牙之塔，那种过细地划分学部与讲座制的闭锁的结构，已经不能适应广大国民的教育要求了。它必须面向社会生活。这种开放大学的自治的方式也不得不从以教

授为中心的教授会自治，改变为有事务职员、学生和国民代表参与的国民共同管理的自治了。（[2]）

[1]　**我国战前的大学自治（略年表）**

明治初期	合并昌平校、开成所、医学所，創立东京大学。它是作为政府机构培养国家需要的官僚和技术人员的学府。当时还谈不上学术自由与大学自治。不过停留于介绍一些西方思潮。明治五年（1872）加藤弘之译布伦楚迪里（J. C. Bluntschli）的《国法汎论》等。
1881（明14）	依据东京大学的职制规定，综理（总长）拥有教员人事的上诉权。
1889（明22）	帝国大学教授联谊会提出第一个大学自治制度方案——《帝国大学独立案之我见》。
1892（明25）	久米邦武因发表《神道乃祭天之古俗》而被开除出大学。
1893（明26）	帝国大学官制确立总长、评议会、教授会这一战前的管理体制。
1905（明38）	户水事件（亦称帝大七博士事件），由于教授会的抗议，当局不得已撤回免职处分。
1907（明40）	东京帝大法科大学教授会确认教授会拥有人事权。
1914（大3）	泽柳事件（京都帝大），确认教授团拥有人事权。
1918（大7）	东京帝大实行总长选举制。
1920（大9）	森户事件，因《克鲁泡特金的社会思想研究》而受免职处分。
1928（昭3）	河上肇（京大）、大森义太郎（东大）、石浜知行、佐佐弘雄、向坂逸郎（以上九人）被各帝大开除。表明政府与大学当局的沆瀣一气，和教授会的软弱。
1933（昭8）	泷川事件，当局不顾京都帝大教授会的抗议，仍对泷川教授处以免职处分。
1937（昭12）	矢内原事件，因论文《国家之理想》流露反战思想而被当局视为问题。
1938（昭13）	大内、有泽、胁村（东大）、宇野（东北大）的开除问题。
1938（昭13）	荒木文相藉天皇大权攻击大学人事权。强化对大学自主权的限制。
1939（昭14）	平贺肃学、河合荣治郎事件。

图　法国大学的共同管理方式(1968年高等教育基本法)

全国高等教育和科研审议会

- 教育部长(主席)
- 教师代表 } 2/3
- 学生代表 } 2/3
- 校外人士1/3

地区高等教育和科研审议会

- 大学区总长(主席)
- 教师代表(教授、副教授半数以上) } 2/3
- 学生代表 } 2/3
- 校外人士1/3

大学审议会(80名以下)

- 主任(由成员互选)
- 教师代表*(教授、副教授占60%以上)
- 学生代表*(按年级或专业选出。一年级生1/5以下)
- 校外人士 1/6～1/3

*教师代表≧学生代表

教育和科学研究单位审议会(40名以下)

- 主任(由成员互选)
- 教师代表(同左)
- 学生代表(同左)
- 校外人士若干名

(三) 公、私二元系统的变化

公、私二元系统的确立　教育，本来是以父母对儿女的教育为基础，从私自教育出发的。随着产业革命的展开与近代国家的形成，在国家、地方公共团体的干预下，逐渐地被纳入了公共教育制度的范畴。尤其在日本，由于向近代教育制度的过渡是在国家强权的主导作用下进行的，学校教育是以国立、公立学校为主体实施的。私立学校不过是起弥补国、公立学校之不足的作

用。

不过，战后制定的教育基本法和学校教育法原则上容许私立学校的设置与教育的自由；进而又制定了私立学校法，使私立学校的自主性得到尊重，公共性亦得到发挥。这样，私立学校便同公立学校并驾齐驱，共同担负着学校教育的重任了。（1|2）

作为公共教育的私学教育　公共教育的概念未必是确定的。在我国，一般认为，具有“公共性质”（教育基本法第6条第1款）的学校，亦即国家、地方公共团体及学校法人设置的学校中实施的教育，就是公共教育。在这个意义上，私立学校也被看作是构成公共教育的一环。随着福利国家论的抬头和对整个社会生活的公众干预的加强，在教育方面期待公众干预的倾向增强，公共教育的范围逐渐扩大了。不过在这个问题上，既有从尊重私立学校的独立性的角度出发持有异论的；也有主张将公共教育和私学教育合而为一，统称为“国民教育”的。

公、私二元系统的再探讨　私立学校也同国立、公立学校一样具有“公共性质”，广义上属于“公共支配”（宪法第89条）。出于这种大体一致的理解，对私学实施了公费补助。其补助措施：①对学校法人的补助，②对各级学生的补助，③税制上的优厚待遇。其主体是对学校法人的补助。公私二元系统通过扩大对私学的公费补助（3），去消弥财政方面的差异。也有一部分人议论实施沃尔彻制度①。

1　**私立学校的“公共性质”**

教育基本法第6条第1款　法律规定之学校，具有公共性质。除国家或地方公共团体外，惟有法律所规定的法人方可开设之。

① 沃尔彻制度，即“教育票制度”或“学校利用券制度”（education voucher）。它是准许父母通过行使相当于公立学校每个儿童的平均预算的利用券，去自由地选择学校的一种制度。——译注

学校教育法第2条第1款 学校只允许由国家、地方公共团体和私立学校法第3条规定的学校法人(以下称学校法人)开设。

同法同条第2款 按照本法律，国立学校系指国家开设的学校，公立学校系指地方公共团体开设的学校，私立学校系指学校法人开设的学校。

私立学校法第1条 本法律鉴于私立学校之特点，尊重其自主性，提高其公共性，以谋求私立学校之健全发展为目的。

同法第3条 本法律中之"学校法人"，系以开设私立学校为目的，依据本法律规定所设立之法人。

私立学校振兴补助法第1条 本法律鉴于私立学校在学校教育中所具有的重要作用，依照国家及地方公共团体对于私立学校的补助措施之规定，谋求减轻就学于私立学校的各级学生或幼儿在修学上之经济负担；同时提高私立学校经营的健全性，以资私立学校的健全发展为目的。

2 私立学校学生的比率

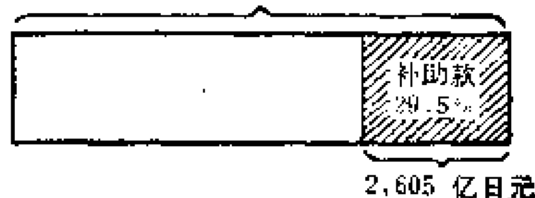
(1980.5.1)

区 分	比 率
幼稚园	73.4%
小 学	0.5
初 中	2.9
高 中	28.1
盲童学校	1.3
聋哑学校	0.7
养护学校	0.9
高等专门学校	6.7
短期大学	90.9
大 学	75.0
专修学校	91.6
各种学校	98.2

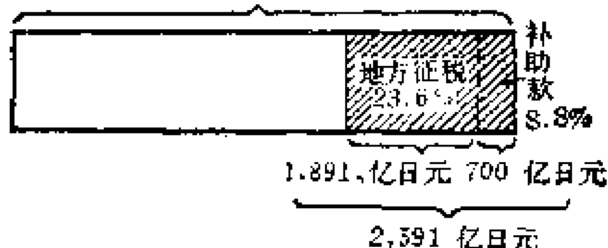
〔出典〕 据文部省《文部统计要览》(1981年度版)制作。

3 私立学校振兴补助的实况(经常费总额与补助款等)

①大学（1980年度）8,821 亿日元



② 高中等（小学、初中、幼稚园、特殊教育学校）
(1980年度) 7,997 亿日元



〔出典〕 据文部省《我国的教育水准》(1980年度)第167～168页制作。

研 究 指 南

教育制度的研究课题 所谓教育制度，是指旨在实现教育目的的社会公

认的组织系统（人与物的系统配备）。教育制度由得到社会公认的依据法令组织成的法制性的教育制度（义务教育制度等）和由于社会生活需要而自然产生的并固定下来的社会惯行的教育制度组成（预备学校和各种徒弟制）。无论哪一种，都给人生航程以极其重要的影响，甚至可以说是左右着人生的。教育制度研究的课题之一是，阐明法制性的因素同社会惯行性的因素之间的关系。在这里，两者的继承（从师徒制到职业教育制度）、接合（学校制度与师徒制的联结等等）、复合（学校制度中的社会惯行制度等等）关系，应当是研究的对象。这是向来未予认真研究的领域。

法制性教育制度，显然是历来研究的主要对象。大体上它可以分为两种情形：一是旨在直接实现教育目的的组织系统（学校教育制度和社会教育制度。再进一步细分有初等、中等、高等、职业、障碍儿童、教师、私学各种教育制度等，入学考试、升级、毕业、教科书、教职员各种制度等）。一是通过整顿教育条件间接地实现教育目的的组织系统（教育行政制度和教育财政制度）。由于它们构成了一个体系，所以，这里的研究课题，是以法令研究为基础，探讨各制度间的纵横关系的。在这种情况下，保障学习者的受教育权利该是最重要的观点。再者，法制性教育制度是实现教育政策（参见第十章"教育政策"部分）的装置，所以有必要着眼于研究法的成立过程与政策背景。进一步还要从教育制度所处的社会背景，尤其要从人们生活关系的角度，来把握其功能与变化。这些，可以分别称之为教育制度的制度论研究、政治学研究和社会学研究。

根据以上研究角度，历史地研究两种以上的社会和国家的教育制度的教育制度史，和进行同时代的比较教育制度的研究，也极盛行。

本章进一步阅读参考文献举要

1．T·帕森斯等（桥爪贞雄译）：«家族——小家族与儿童的社会化（上、下）»，黎明书房，1970—1971 年（合订本，1981 年）。

2．原广子、我妻洋：«教养»，弘文堂，1971 年。

3．«家庭教育选集»（全 6 卷），金子书房，1981 年。

4．梅根悟主编：«世界教育史大系»（全 40 卷），讲谈社。

5．伊藤秀夫编：«义务教育之理论»，第一法规，1968 年。

6．伊藤秀夫、真野宫雄编：«教育制度的课题»，第一法规，1975 年。

7．真野宫雄编：«现代教育制度»，第一法规，1977 年。

8．增田幸一等：«入学考试制度史研究»，东洋馆出版，1961 年。

9. 酒井吉荣:《学术自由·大学自治研究》,评论社,1979年。

10. 日本教育行政学会年报2《学校的自主性与公共性》,教育开发研究所,1976年

第九章 终身教育

目的

本章所要探讨的课题不限于学校教育，还包括了家庭教育与社会教育在内的整个教育，目的是要使读者理解，终身教育正是贯穿现代一切教育的理念。

第一节，介绍使终身教育引起当代社会各界强烈关注的一次重要国际会议和终身教育的理念。接着叙述这种理念迅即得到普遍接受的社会背景，以及人们的需求结构的变化。然后阐述终身教育的理论进一步深化并付诸实践的生动活泼的局面。第二节，从终身教育的高度阐释学校教育正在接受着怎样的社会要求。在这里，要以终身教育的观点考察大学和研究生院的开放问题。此外还要论述学校作为地区文化中心的应有状态，和今后劳动者教育与学校之间的关系。第三节，着重探讨应当如何整顿终身教育的体制，根据一九八一年的中央教育审议会的咨询报告，考察各种终身教育机构的协作、终身教育指导者的规格等等。

第一节　社会变动与终身教育……………174

第二节　终身教育与学校…………………180

第三节　终身教育的系统化………………186

（一）何谓终身教育

一九六五年（昭和四十年）的国际成人教育促进会议　第二次世界大战后，关于成人教育的国际会议频繁召开。一九六五年联合国教科文组织在巴黎召开的国际成人教育促进委员会会议，是世界教育史上的一次重要的历史会议。保罗·郎格朗的《论终身教育》总结了这次会议的成果，不久便引起了世界各国的巨大反响。终身教育成了脍炙人口的术语。（[1]）终身教育这个词的使用并非自此始。例如，在法国革命议会的公共教育辩论中，也有类似的理念受到热烈的争论（[2]）。一九一九年英国的关于成人教育的报告书中也提出过终身教育的主张（[3]）。不过，当时终身教育尚未达到足以为人们接受的那种社会的政治、经济、教育的制度的成熟程度。

国际成人教育促进委员会向联合国教科文组织的建议　该会议的工作文件说："终身教育不是一种实体的存在。它不过是某种意念，或者说不过是显示一连串的关注和研究方向的观念。这种观念使人们有可能将教育现象作统一的综合的考察，或者使整个教育活动重新体系化；或者在设想教育规划、谋求各种教育机构的协作中考虑各自的作用时，产生巨大影响。"文件向联合国教科文组织总干事建议说："联合国教科文组织应当承认终身教育的这一构想，即创造贯穿人的整个一生的从生到死进行教育的过程（因而必须作为一个整体的有统一结构的教育过程）的原理……"。

"终身教育"的基本性质　（1）保障公共教育的教育机会，使人们的整个一生都能获得良好的成长和发展；（2）重新设计和统合（integrate）历来的教育，以便不仅为人们终身提供教育的机会，而且要使处于各年龄阶段的人们，能够在最适当的时期和

场所，接受最适当的教育。

[1] 保罗·郎格朗著(波多野完治译)的《论终身教育》一文，刊于日本联合国教科文组织国内委员会会刊（题为《社会教育的新方向》，1967）。它是论述终身教育的最基本的文献。这篇论文由保罗·郎格朗(当时任联合国教科文组织教育局继续教育部长)撰写，作为国际成人教育促进会议的会议文件提出的。其结构如下：第一章，绪论；第二章，终身教育的体系：第一节，统一而综合地分析教育现象的尝试；第二节，教育体系化的尝试；第三节，终身教育的规划；第四节，对终身教育的有利的立法与行政措施；第五节，中小学与大学的作用；第六节，独特的观点；第三章，调查与研究；第四章，值得探讨的若干问题。

第一章绪论部分开宗明义地说："教育并非终止于儿童期和青年期，它应当伴随人的一生而持续地进行。教育应当借助这种方式，满足个人及社会的永恒的要求。——这种想法近年来逐渐地在人们心中扎根了。这样，'终身教育（永续教育)'这个新的术语，便作为教育专业术语为人们所接受了。……

因此可以认为，'国际成人教育促进委员会'探讨这个概念的时期业已到来。当今，正是委员会就这个主题具体研究这一概念的内容与意义，考察这一术语的使用，在现在及将来关于终身教育的概念及其各项原则将会带来怎样的实际效果等诸方面作出建议的时期。……"

[2] "最后，教育不能在人们从学校毕业的瞬间就被抛弃，教育应当贯穿于一切的年龄阶段进行；学习并不因为年龄的关系而变得没有益处，没有可能；而且，由于儿童时代的教育局限于非常狭隘的范围，尔后时期的教育更是必不可少的。上述这些，便是我们所认识到的……"一九七二年四月二十日、二十一日，以公共教育委员会的名义向国民议会提出的关于公共教育的全盘组织的报告及法案。

〔出典〕 孔多塞著：《公共教育的原理》，《世界教育学选集》第23卷，松岛钧译，明治图书，1968年。

[3] 在《成人教育复兴委员会报告书》(1919年)中说："成人教育乃是国家永远不可缺少的培养公民品性的必要条件。因而不仅人人应当受教，而且人人应当终身受教"。

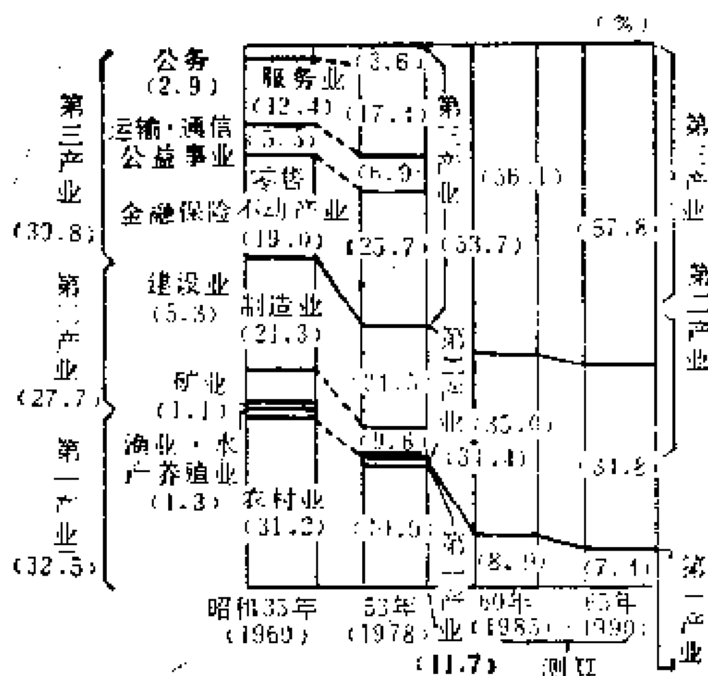
（二）终身教育论产生的背景

社会结构的急剧变化与终身教育　一九六〇年以后，我国社会发生了急剧的变化。经济发展与技术革新的进展突飞猛进。在此基础上，人们经济生活和社会生活的几乎一切领域都发生了巨变(1)。一九七一年提出的社会教育审议会咨询报告（关于社会教育适应社会结构变化的应有状态)，是从六个指标来研究这种变化的：① 人口构成的变化；② 家庭生活的变化；③ 城市化；④ 高学历化；⑤ 工业化、信息化；⑥ 国际化。这种社会的急剧变化，必然地迫使人们作出生活上的新的适应。而且可以设想，这种变化今后还会不停顿地加速度地进行。终身教育正是这一社会要求的体现。

人们学习要求的高涨与终身教育　但是，终身教育并非仅仅源于社会的要求。确实，高学历化，闲暇时间的增多，平均寿命的显著延长(2)，经济上的宽裕，技术革新这一类外部因素起着催化的作用，但终身教育也是源于人们积极的充实生活的需求的。所谓“人生”需求的充实，是今日许多人所强烈追求的。这种需求以连续性、成长性为特色，同学习需求(3)有着深刻的关系。

社会要求同人们学习要求的结合　有人批评终身教育论，认为它不过是在技术革新与信息化的进程中，体现了决策者方面提出的改良旧教育体制以有效地培养人力的政策性意图。不过，遗憾的是这种批判忽略了人们的积极充实人生需求的行动。应当认识到，今天在日本各地实践着的终身教育的各种各样的尝试，是凭借着上述的社会对终身教育的要求和人们需求的合力，而形成并兴盛起来的。因此，为了进一步充实终身教育，一方面要求得制度上的协作与统合；一方面要充实有助于每个学习者的学习计划的系统。

1　各产业就业者比例的变化(实绩与测算)



资料：总理府"人口普查"(1960年)总理府"劳动力调查"(1978年)通商产业省"80年代产业构造的展望与课题"(1985、1990年)。

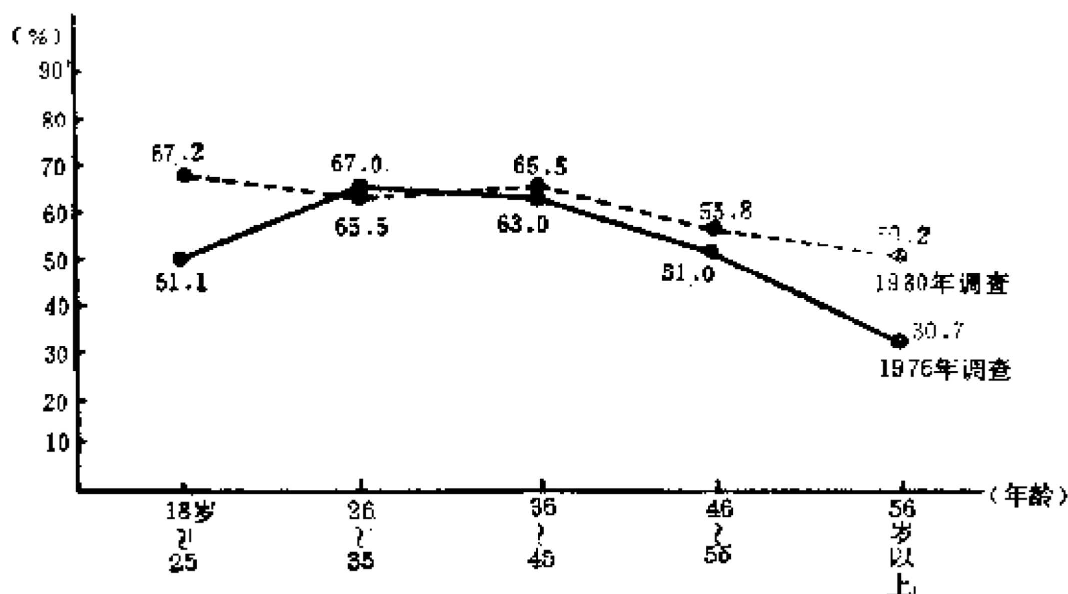
2　平均寿命的演变

区　分	平均寿命	
	男	女
1891—1898	42.8	44.3
1921—1925	42.06	43.20
1935—1936	46.92	49.63
1955	63.60	67.75
1960	65.32	70.19
1965	67.74	72.92
1970	69.31	74.66
1975	71.73	76.89
1979 *	73.64	78.89

资料：明治24年—昭和11年(1891—1936)内阁统计局"生命表"。

昭和22年(1947)以后厚生省"生命表"*栏系"简易生命表"。

3　各年龄希望学习者率



(注)　调查对象1976年调查—13,200户(31,235人)，1980年调查—18岁以上者8,000人。

资料：1976年调查　文部省《关于终身教育实施状况的实况调查》。

1980年调查　文部省《关于定居区域中终身教育体制开发之调查》。

（三）终身教育论的发展

转向终身学习论　最近有用"终身学习"(life long learning)这一术语替代"终身教育"的倾向。例如，经济合作与发展组织编的《回归教育》的副标题，就是"终身学习的一个战略"。(1 2)。教育是一种有计划、有结构的作业；而学习则是生物有机体的生存与进化所必需的本质的活动，其涵义更为广泛。所以，"终身教育"的理念不如用"终身学习"的概念来表达更为贴切。当然，无论"终身教育"还是"终身学习"，归根结蒂是谋求自我实现的一种作业。

学习社会论的出现　"学习社会"(learning society)这个词是哈钦斯(Hutchins, R. M.)在一九六八年发表 The Learning Society 以后受到重视的(3)。尔后联合国教科文组织国际教育发展委员会在一九七二年刊行的《学会生存》(Learning to Be)一书中，作为寻求未来社会形态的概念而使用，进一步引起了世人的注目(4)。美国的卡内基高等教育委员会也提出了《走向学习社会》(Toward a Learning Society)的报告书，而使"学习社会"这个术语愈益广泛地普及起来。所谓"学习社会"，即是求得自我实现的学习被贯穿于每一个人终身的社会，它跟终身教育论倡导的社会是同一的内涵。国际教育发展委员会在实现学习社会的二十一条原理的第一条原理中这样说："每一个人必须终身继续不断地学习。终身教育的思想是学习社会的基石"。无论终身学习论还是学习社会论，都是着力于更明确地、更本质地表达终身教育的理念的。

终身教育制度化的动向　随着终身教育理念的深入研究和终身教育主张的深入人心，实践活动也日益活跃起来。在日本，一九八一年创设了广播大学学园，一九八五年开始招生。(5)大

学公开讲座也有了扩充。在外国，英国的开放大学，欧洲各国的带薪教育假制度、回归教育，美国的社区学院等，特别引人注目。

[1] “回归教育概念的根本观点就在于，在急剧变化着的社会中，学习必须终身不断地进行，而且对每一个人（而不只是少数被选拔出来的人）都是必要的。……”这是《教育研究和改革中心：回归教育——终身教育的一个战略》一九七三年版第一章开宗明义的一句话。请注意，在这儿已经使用了“学习”这个词。

[2] “在今日急剧变化的社会中，人们为了自我的充实，启发和生活的提高，而寻求着适当而丰富的学习机会。这些学习的一个基本点是各人根据各自的意愿进行，是由自己根据需要选择适合于自己的手段和方法展开的，并且贯穿一生。在这个意义上，最好把它叫作“终身学习”。……在这里也使用了“终身学习”这个词。

〔出典〕 文部省编：《终身教育》（中央教育审议会咨询报告），大藏省印刷局，1981年。

[3] 我们也许可以进一步地设想一下未来的学习社会。所谓“学习社会”，也许就是任何时候不只提供定时制的成人教育，而且以学习、成就、人格形成为目的而成功地实现着价值的转换，以便实现一切制度所追求的目标的社会……”。

〔出典〕 R・M・哈钦斯：《学习社会》，1968年。

[4] “综上所述，我们无论多么过激，也必须追求远远超出了单纯的制度上的变革。社会与教育的关系的本质本身正在发生变化。一个社会既然赋予教育这样重要的地位和这样崇高的价值，那么这个社会就应该赋予相称的名称。——这个名称就是学习社会。……”

〔出典〕 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《未来的学习》，富尔报告书检讨委员会译，第一法规出版，1980年。

[5] 广播大学第一期计划概要①。

---

① 筹划已久的新型的终身教育性质的高等教育机构——日本广播大学，于1985年4月招收第一届学生一万名。1984年8月已发表招生大纲，11月开始广播入学指南和教授介绍，不施行入学考试按照报名先后顺序录取，这是一所仅设教养学部的单科大学。学费相当低廉：一个学分3000日元。——译注

区　　分	第一期计划	备　　考
对象区域	从东京塔发出电视、无线电广播的电波所及的范围	另项，在关东地区内建一个发射台进行广播
入学者数	17,000名（大学部学生7,000名，专业科目选修生10,000名）	第一年度(1985年度)接收学生10,000名（大学部学生4,000名）
在学者数	30,000名（大学部学生20,000名）	
职员数	约300名	
资本经费	累计约97亿日元	不包括总部用地及学习中心用地(六处)的购置费
经常经费	约47亿日元	

又，广播大学教养学部的课程分"生活科学"、"产业·社会"、"人文·自然"三门，各有二个专业。

〔出典〕 井上孝美：《关于广播大学的创设》，载文部省初等教育局地方课《教育委员会月报》，1981年7月。

（一）对学校教育的要求

准备着终身的学习　倘从终身教育的观点来考虑教育，那么学校的样式也得改变。毫无疑问，今后的时代，教育与学习的时间不是仅仅集中于年轻时代，而是贯穿于人的整个一生中分散地进行的。这样，就得在学校教育中为终身的学习作好准备。诸如，培养终身自学的愿望和能力；掌握终身学习的学习方法等等。(1)终身学习也得有自觉学习的积极性，否则是一句空话。随着学习的深化和学习水平的提高，为着满足每一个人的学习要求，个别化学习是必不可少的。因此不能不预先掌握学习的方法。

学校与成人的学习　学校也是地区社会的重要的教育、学习的机构。仅从设施设备的角度看，也是重要的。在日本，随着成人学习的兴盛，小学、初中、高中的校舍设备越来越多地为成人

学习开放了；率先开放的是体育设施(2)。此外，开放理科、家庭科等专用教室、图书室和会议室的学校，也在不断增多。最近，在建筑校舍时，已开始出现了预先规划一定的开放区段，以供成人学习使用的实例。

向社区开放的学校　要促进终身教育的发展，学校不能仅限于开放校舍设备，还得积极地发挥文化中心的作用。例如，高级中学也要举办开放讲座，使高中向社区开放。现在，相当多地区的高中已经开放(3)。再有，社区的人们参与学校例行活动；学校参与社区的文化例行活动，也是学校向社区开放的一种方法。历来的学校专注于青少年走上社会之前的准备教育，今后则要发挥终身教育机构的作用了。

1　终身教育中的学校教育的课题

第一，关于初等、中等教育，要按照新的教育课题的趣旨，实现留有余地的、充实的学校生活，实施适应于每个人能力与个性的教育，以期培养具有丰富人性的富有创造力的身心健全的青少年。同时，在各个学校阶段中，要培养青少年主动的终身学习的愿望和能力；能够恰当地选择自身的出路。

第二，关于大学以及专修学校、其他各种学校等中等教育以后的学校教育，要进一步促进其多样化和灵活化，以便适应经济变化、社会变化与学习者的要求。

〔出典〕　文部省：《昭和55年度　我国的教育水准》，大藏省印刷局，1981年，第237页。

2　公立中小学体育设施的开放(1975年)

	设施拥有校数	开放学校数	开放率
露天运动场	37,802校	27,842校	73.7%
体　育　馆	30,981	20,991	67.8
游　泳　池	19,949	11,773	59.0

公立中小学总数：37,802

〔出典〕　据文部省社会教育局：《社会教育的进展与现状》，1980年，第75页制表。

③　高级中学开放讲座开设状况(1980年度)

开设都道府县数：38个，开设高中数：314校，开设讲座数：351个，专题讲座数：有的讲座牵涉二个课题内容，故合计数超过351。

课题内容区分	讲　座　数	占讲座总数(351)的百分比
政治、经济、法律、时事问题	24	6.8
历史、乡土史	44	12.5
文化、一般教养	92	26.1
职业、技术、生产(农、工、商)	121	34.4
家务、家庭教育、消费生活、生活设计	73	20.7
兴趣爱好、体育、娱乐	112	31.8

〔出典〕 据文部省社会教育局社会教育课《高级中学开放讲座开设状况》，1981年，第1页制表。

（二）大学、研究生院的开放

大学的开放　为着适应人们的多样的学习要求，专修学校、各种学校、学校函授教育等亦需要充实。从终身教育的观点看，尤其对大学期望很大。现在，公开讲座就是作为大学开放的一环而开设的(①)。这种讲座由于能够充分利用大学的人力资源与物力资源，内容也是丰富多彩的(②)。在英国，从十九世纪后半叶开始，就有计划地开放大学了。美国也受此影响，从十九世纪末到二十世纪初，开始了大学开放。在日本，最近已在东北、金泽、香川等各所大学里创设大学教育开放中心；在筑波大学创设大学开放室等，正走上大学开放的轨道。大学教育开放中心不仅在大学里开设各种讲座，还同周围的市町村教育委员会协作，在社区开办大学开放讲座。最近，经济合作与发展组织(OECD)的回归教育(参见第十章第一节的③)的主张，和从终

身教育观点出发的大学改革构想的出现（参见第八章第二节的（四）），从国际范围看，可以说明大学的开放正在进展之中。

研究生院的开放　今后要充实终身教育，研究生院的开放肯定是一个课题。现在，主要从事于在职教育的研究生院开始出现，将来一定会进一步面临以一般的形式开放研究生院的问题。据文部省《关于今后终身教育的特尔斐调查》，二十年后的研究生院为社会成人的学习和研究应起的作用，将会略有增长（③）。从人们的设想看来，许多人持应有相当大增长的意见，尤其是理工科和医齿科，此种增长倾向将格外强。随着科学技术的发展，在这些领域由于需要不断地吸收高深的新知识、新技术，对开放研究生院的期待也更为急切了。不过，另有一种异议，认为开放研究生院将会妨碍研究人员的培养。看来今后还得进一步探讨。但无论如何，随着国民教育水准的提高，研究生院的开放问题是回避不了的。

① 大学公开讲座的开设（1978年度）

	开设大学数	开设讲座数	开设日数	开设时数	听讲者数
国　立	63校	313个	2,576日	8,301小时	19,000人
公　立	9	28	158	447	10,000
私　立	103	412	5,297	14,529	91,000
计	175	753	8,031	23,277	120,000

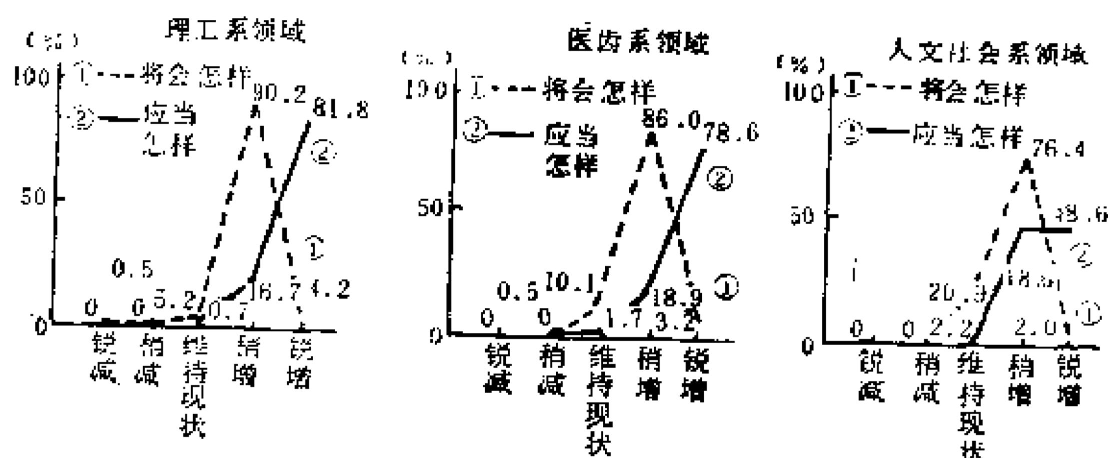
〔出典〕　据文部省社会教育局：《社会教育的历程与现状》，1980年，第45页制表。

② 国立大学公开讲座的学习内容（1978年度）

	社会科学	人文科学	自然科学	体育讲座	综合讲座	计
1976	17.8%	9.8%	11.4%	53.3%	7.7%	100.0%
1977	17.4	13.0	14.6	46.9	8.1	100.0
1978	20.4	14.1	17.9	45.0	2.6	100.0

〔出典〕　同上。

③　20年后的研究生院向社会成人的开放



〔出典〕　文部省:《关于今后终身教育的特尔斐调查报告书》,1981年。

（三）学校与劳动者的教育

是学校还是企业内教育　在展望未来社会时人们常说，今后劳动者也经常需要更新知识和技术。因此要充分利用大学等学校；要贯彻回归教育的主张——边劳动，边视社会需要返校学习。但是，由于日本惯行终身雇佣制，倾向于尽量录用新毕业生，通过企业内教育训练，对从业人员进行教育。就业一定期间后再返回学校的设想相当难予实施。关于二十年后企业内的教育，有人估计会比现在稍有进展；也有人认为应当比现在有更大的发展(①)。近年来指责企业内教育的局限性的舆论增多，期待带薪教育假制度化的呼声高涨了。

为劳动者的教育　随着今后日本社会的高龄化，愈益需要保持中高年龄层的活力。所以企业外教育也必须加以充分利用。关于企业外教育，有人设想，今后产业界内部的经济团体和一些企业成立联合组织，借以开展劳动者的教育；有人设想要进一步地利用社会函授教育和社会教育的职业讲座等等。但是，更为普遍的意见是，还是要进一步挖掘大学、研究生院、短期大学一类高等教育机构的潜力(②)。总之，如何使大学多样化，

同时又使回归教育得以普及，是我们必须考虑的。

今后的课题　我国的终身教育同欧美各国比较起来，在回归教育的普及这一点上确实是落后了，因此要加以充实。不过，倘要把它统统委之于公共教育训练机构去做，财政负担将会是极其沉重的。为了解决这一问题，需要采取灵活的对策，诸如扶助民间教育训练机构、私立学校求得充实等。在这方面，我们不能急于求成，但总得从事渐进的改革，准备高龄化社会的到来。

1　二十年后的企业内教育（文部省调查，1980年）

①将会怎样？

程度＼项目	大企业	中小企业
维持现状	7.6	24.6
略有发展	67.1	69.0
大有发展	23.3	4.2

②应当怎样？

程度＼项目	大企业	中小企业
维持现状好	8.8	5.2
应略有发展	31.0	45.2
应大有发展	58.7	48.2

〔出典〕　文部省：《关于今后终身教育的特尔斐调查》(中间报告)，1980年，第23页。
（注）　"应缩小现有规模"的意见极少，故略。

2　二十年后的企业外教育（同上）——五个主要项目——

调查回数＼项目	①将得到整顿、利用者					②应加以整顿、利用者				
	1.产业界内部的经济团体与多数企业的联合组织的整顿	2.进一步利用大学、研究生院、短期大学	3.进一步利用专修学校和各种学校	4.公共职业训练设施的整顿	5.进一步利用社会函授教育、职业讲座	1.产业界内部的经济团体与多数企业的联合组织的整顿	2.进一步利用大学、研究生院、短期大学	3.进一步利用专修学校和各种学校	4.公共职业训练设施的整顿	5.进一步利用社会函授教育、职业讲座
第一回	46.5	33.0	32.5	26.3	40.5	48.8	63.5	21.0	24.0	33.3
第二回	75.4	23.8	17.2	9.8	64.9	72.0	82.1	6.9	10.3	24.8

〔出典〕　同上，另外，表2系多重回答(选择二项)。

（注）　特尔斐调查，是美国的RAND研究所开发的未来预测法。这是一种由专家反复进行调查、每次调查都将其结果通报回答者，以便最终尽可能地征集回答的预测方法。

（一）终身教育机会的扩充

终身教育机构的兴盛 除学校教育和企业内教育外，还有社会教育和家庭教育（第八章第一节（一））。就社会教育说，最近民间亦相当活跃，为扩大终身教育的机会作出了贡献。公共社会教育由教育委员会和公民馆开办班级和讲座，由图书馆、博物馆、体育馆、运动场提供学习、训练的机会与场地。再者，在民间，报社、广播局、百货公司等等的教化中心、文化中心日趋昌盛，社团组织的学习亦愈见活跃。日本的私塾是自古以来就有的众所周知的教学机构。

这些终身教育机构以种种方式向人们提供教学的机会。仅从每年开设的班级、讲座看，为数相当可观。表一载明从全国抽出八个市町村进行调查的结果。人口十万至五十万的城市，一年开设有七百二十一个班级和讲座；五千至一万人口的町村则开设有九十七个（据一九七六年的统计数字）。近年来，不但教育委员会提供教学机会，而且一部分市町村政府机关也从终身教育的观点出发开始提供教学的机会，其数量愈来愈多。

学习活动的活跃 这个事实自然意味着人们的学习活动的活跃。据一九七五年前后的调查，学习率（学习者的比率）占百分之二十到百分之三十的地区很多。进入八十年代以后，学习率占百分之四十至百分之五十左右的地区已经不稀罕了（图2）。学习内容也是五花八门的，反映了学习要求的多样性。从大分类看，艺术、技艺、趣味、体育运动居多数（图2）。学习水准也随着国民教育水准的提高而提高。并且随着程度的日益提高，满足各自的多样的学习要求的自学，也正在增多。所谓自学，系指学习者在相当长的学习期间内，按照独自的计划，以独自的步调，独自地进行的学习。

1　每个市町村一年平均开设的班级、讲座数(文部省调查,1976)

人口规模	计	国、县、市町村及公营设施	民间			团体、小组
			企业	个人教授所	其他	
计	279.8	92.0	13.5	39.1	0.3	134.9
10～50万	721.0	202.0	50.5	119.5	—	349.0
5～10万	175.0	72.0	3.5	10.0	1.0	88.5
1～5万	126.0	57.0	—	16.0	—	53.0
5千～1万	97.0	37.0	—	11.0	—	49.0

〔出典〕文部省:《终身教育实施状况的调查—1976年度—》,1978年,第50页。

(注)国、县、市町村及公营设施　文部省、厚生省等省厅,县、市町村的各部局、教育委员会、保健所、县民会馆、市民会馆、劳动青少年之家、公立的公民馆、图书馆、博物馆、文化会馆、青年之家、体育馆、运动场等

民间
- 企业　银行、报社、百货店、公司、工厂等
- 个人教授所　茶道、花道、钢琴、舞蹈、谣曲等的教授所、指导所,柔道场、剑道场、英语会话教室、游泳教室等。
- 其他　私立图书馆、博物馆、体育馆、运动场、文化会馆等。

团体、组织、结社　商工会议所、医师会、町内会、教师家长协会、青年团、莱昂斯俱乐部①、妇女会、联合国教科文组织俱乐部、体育运动俱乐部、4H俱乐部②、乡土史研究会、手艺俱乐部、合唱团等。

2　学习活动的内容(文部省调查,1980)

(在过去一年里您从事了哪些方面的学习……五个标准常住区域平均50.6%)

---

① 莱昂斯俱乐部(Lions Club)亦称自由、知识、国家安全俱乐部。系世界最大的国际性社会服务团体,1917年创立,总部设芝加哥。据称1978年有151国的124万多人参加。——译注

② 4H俱乐部,系以改良农业和改善农村生活为宗旨,本世纪二十年代在美国成立的农村青少年组织。它围绕着四个H展开活动:明晰的思考(head)、对乡土的眷恋(heart)、服务精神的实践(hands)、健康(health)。——译注

职业方面的学习	20.3%
家庭、日常生活方面的学习	28.5
教养方面的学习	25.2
艺术、技艺、趣味性方面的学习	56.3
体育运动方面的学习	45.9
其　它	17.6

（多重回答）

调查对象18岁以上，样本数8000，回收率92.6%。

调查区域：大崎、栗原标准常住区域（宫城）、上越标准常住区域（新潟）、东远标准常住区域（静冈）、德岛县南部标准常住区域（德岛）、川北萨摩木野标准常住区域（鹿儿岛）共五个标准常住区域。

〔出典〕据文部省大臣官房编订：《关于常住区域终身教育系统开发的调查报告书》，1980年，第199页。

（二）社区的终身教育

社区与终身教育　当然，终身教育是贯穿整个人生的教育；从学习者的角度说，是贯穿其一生的学习。因此，它是交织在生活中展开的。这样，多数国民不能不求助于社区中的教学场所了。日本向来致力于学校教育的扩充，而社会教育的整顿落后不堪，这是促进社区的终身教育的一大障碍。社区的终身教育体制的整顿是今后日本教育面临的一大课题。一九八〇年的重点放在整顿终身教育中心（又称社会教育中心）、公民馆、图书馆的居多。（[1]）

未来的终身教育，一方面要整顿这些设施，同时还要组成一个紧密联系的网络，以适应人们的多样的学习要求。再有，鉴于社区的教育经费的有限性，以尽量节省为要。公共的终身教育与民间的终身教育之间时有争执，以明确分工为宜。

终身教育指导者　指导者所起的作用对学校教育自不必说，对学校后教育也是很大的。在社区充当终身教育指导者的，除学校教员外，还有社会教育主任、公民馆主任、各种社会教育设施的专门职员等。作为社会教育的班级与讲座的讲师、助理而活跃的社会事务义务工作者及社会教育团体的负责人也属此

列。社会教育主任近年来急剧增加(②)。不过从全局看，社区的指导者尚不足。为此,各地纷纷设置人材银行、尖子银行，以发掘埋没于社区的人材。

今后的终身教育，随着个别学习的日增，学习咨询也得充实。为自学者提供学习建议的学习顾问之类的指导者也是需要的。无论哪种指导者,不仅对学校教育,也对成人教育，应当有深刻的认识,这是不言而喻的。

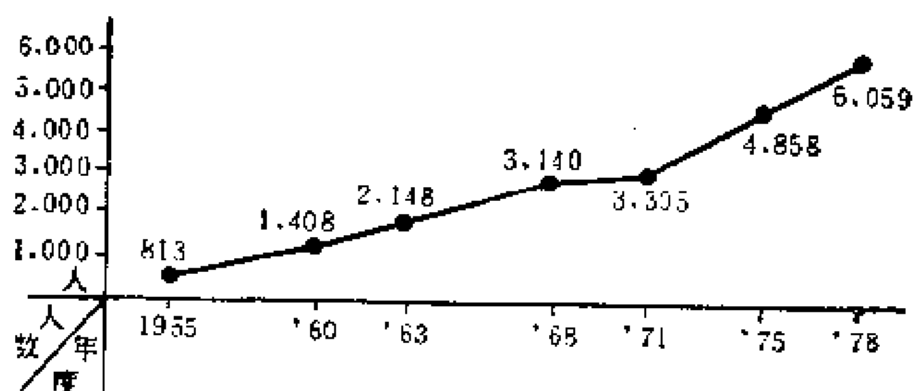
①　从终身教育观点整顿的重点设施(1980)

设　施　名　称	都道府县数	指定城市数
终身教育中心(社会教育中心)	27	4
公民馆	25	4
图书馆	24	7
博物馆、美术馆	15	4
少年自然之家、青年之家	13	3
视听中心	7	0
文化中心	11	3
运动场(公园)	8	0
体育馆	6	4
其他体育运动设施	9	2

调查对象：47都道府县，9政令指定城市(包括计划设置者)。

〔出典〕 文部省大臣官房规划室：«关于社区的终身教育现状的调查报告»,1980年,第4页。

②　社会教育主任的总数



〔出典〕 据文部省社会教育局«社会教育的历程与现状»1980, p. 121 制作。

(三) 终身教育体制的整顿、扩充

四者合作的教育　就理想模式说，终身教育应当通过家庭教育、学校教育、社会教育、企业内教育这四者的合作加以推进。但是，从各自的实际状况看，并不那么轻而易举。只能尽量地求得“终身教育机构间的联系和协作”(1)。要实现这种合作，就得考虑终身教育的系统化。

终身教育的系统化　在终身教育中包括了成人教育。成人教育是随成人的学习要求而不断变动的，所以终身教育的体系不能象传统的学校教育制度那样，在相当长时期内固定下来。当然，在终身教育中也包括了作为准备教育的学校教育。这一部分是比较稳定的。但从总体看，不能不采取具有相当灵活性的体系。因此，在终身教育中要考虑设施和机构，但更应着眼于教学、训练的状态，充分地发挥联络、调整、咨询、进修机构的作用，以便经常地提供更好的教学、训练的机会。(2)当然，鉴于社区条件的不同，创造有各自地方特色的体系是理所当然的。

若干问题　以此种方式实现系统化，恐怕会随着终身教育体制的整顿扩充，产生出地区差别的。事实上，热心于终身教育的地区同非热心地区的差别已经冒头，今后无疑会成为一大问题。

在推进终身教育的过程中，阶层间的差别恐怕也会扩大。过去西欧的成人教育期望纠正尖子与庶民间在教育与文化上的差别，但事实上却适得其反。终身教育恐怕也会出现这一倾向：学校教育的就学年限愈长，尔后对教育和学习便愈热心；而就学年限愈短，则对尔后的教育和学习愈冷漠。

(1)　整顿、充实终身教育体制的课题(——关于学习条件的整顿)

1．充实学习情报与学习咨询体制。

开展终身教育，归根结蒂是要尊重个人的主动性；同时培养人们的学习热情，而且要考虑使参与这种学习的人感到方便。

为此，应当扩充情报事业，向人们提供学习机会及其内容与方法的有关信息；扩充学习咨询体制，向人们作出关于学习内容与学习方法的建议与帮助。

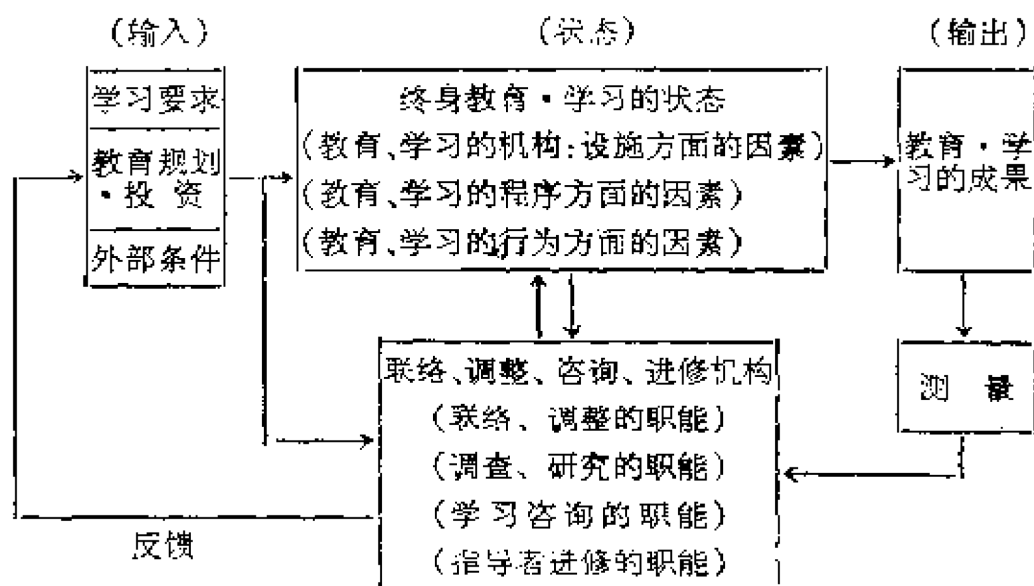
2．促进终身教育机构的联系与合作

人们的年龄、性别、能力千差万别，学习的目的、动机亦纷繁驳杂。因此，提供的教育机会应当是多种多样的，而且必须是有效地发挥作用的。为此，包括民间团体机构在内开展各教育机构彼此间的更紧密的联系和情报交换，是可取的。

国家和地方公共团体也必须为教育人员和教学机构提供充足的情报服务，促进有关行政机构的相互联系和合作。在这里，尤其希望在社区中担负教育行政的教育委员会发挥出诸如充分地行使促进终身教育的调整功能之类的积极作用。

〔出典〕 据中央教育审议会咨询报告：«关于终身教育»，第二章"关于我国终身教育的状况与今后的课题"的第二部分"今后的课题"，1981 年。

2 终身教育的系统・模式



(注) 教育、学习的行为方面的因素，系指有关指导者、学习者的行为（包括集体行为）的因素。有关学习方法、学习内容的因素包括在程序方面的因素中。

〔出典〕 日本终身教育学会年报第一号：«终身教育的展开»，行政出版，1980 年，第 5 页。

研究指南

当我们着手研究终身教育时，首先得明确：是研究终身教育的理念呢，还是研究终身教育的实践和体系化之类的现实问题。这是因为，终身教育的研究往往容易将理念与现实混淆起来，作为理想、理念的东西，容易被误认为现实中存在的东西。

倘要研究终身教育的理念，从阅读以下的基本文献开始，是一种有效的方法。

1．保罗・郎格朗著：《论终身教育》，波多野完治译，载日本教科文组织国内委员会会刊"社会教育的新方向"，1967年。

2．联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《未来的学习》，富尔报告书探讨委员会译，第一法规出版股份公司出版，1980年。

3．保罗・郎格朗著：《终身教育入门》，波多野完治译，全日本社会教育联合会，1978年。

另外，对终身教育持反对或批判态度的一些著作也不应忽略。总之，关于终身教育的文献极多，据一九七三年联合国教科文组织教育研究所调查，约有四百五十种之多。仅在我国，据国立教育研究所调查，截至一九七六年上半年为止，已出专著、论文二百五十种。因此需要加以精选和分析。

有关学会，诸如日本终身教育学会以及其它有关终身教育的研究会也极多。参加这些研究会也是加深研究的一种方法。

至于研究终身教育制度与实践运动的问题，事实上不能不逐一地进行案例研究。例如英国的开放大学(open university)、日本的广播大学、法国的带薪教育假制度、美国的社区专科学院(community college)，似以个案研究来得有效。再者，倘对秋田县和静冈县挂川市等地的终身教育实践活动进行解剖，也可以发现有趣的资料。不过，现实总是大大落后于理念的，过细地调查、具体地探讨不可多得的典型实例，十分重要。

参考文献

1．波多野完治：《终身教育新讲》，教育开发研究所，1975年。

2．辻　功编著：《终身教育的可能性》(教育学研究全集10) 第一法规，1976年。

3．乔治・W・珀金著：《终身教育，其理念与实际(联合国教科文组织

调查)》,山冈元嗣译,同文书院,1979 年。

4. B・施瓦茨编著:《终身教育——二十一世纪的教育改革》,岸本幸次郎、佐佐木正治监译,明治图书,1980 年。

5. 森隆夫:《何谓终身教育》,明治图书,1981 年。

6. 市川昭午:《终身教育的理论与结构》,教育开发研究所,1981 年。

第十章　现代公共教育的经营

目　的

现代公共教育的经营，是在变化着的国内局势与国际局势中复杂地展开的。我们的课题是，以广阔的视野多角地把握公共教育的经营方向与内容。从这一观点出发阐明自由主义国家、社会主义国家及发展中国家的教育政策；并根据教育法与教育行政、财政的基本原理揭示出环绕公共教育的法制体系和贯通中央与地方的教育行政制度的机构的实况。教育管理运筹的原理与组织对于现代公共教育的展开有着怎样的意义呢？这是需要从多样的职能与领域加以考察的。最后，阐明学校运筹的具体组织、职能，揭示学校的自主性的特质。

第一节　国家与教育政策……………………195

第二节　教育法与行政、财政……………204

第三节　教育管理运筹的原理与组织……210

第四节　学校的自主性……………………215

（一）何谓教育政策

教育政策乃是实现教育目的的公共方策之体系。近年来，人们屡屡看到制订教育规划的事实，这是使教育政策合理化的手段。教育政策一旦得到国会或县议会的批准，文部省、教育委员会之类的行政机构便行使其教育行政职权而使政策变为现实。教育政策，视决策的主体可分为国家的教育政策、地方公共团体的教育政策、政党的教育政策、教育团体的教育政策等等。其中影响最大、最重要的是国家的教育政策。在近代国家出现之前，教育被看作是私事，因而不时兴教育政策。随着近代国家公共教育制度的确立，国家的教育政策变得重要了。下面，分自由主义国家、社会主义国家和发展中国家的教育政策，叙述一下各自的特色。

（二）自由主义国家的教育政策

国家与社会 自由主义国家的基本政策就是自由放任主义。这本来是经济上的政策，反映在教育政策上则是教育工作要尊重个人、宗教团体、同业团体的自主性，要依靠它们的积极努力。对此，国家采取了既不干涉又不积极支持的立场。直至十九世纪末英国一直在推行这种教育政策，并且至今仍然强烈地保持着这个传统。在自由放任主义的基础上一旦加上了民主主义的政策，国家的目标便是实现社会平等，保障国民平等的教育机会，确立统一的国民教育。不过，同时又采取了保障教育自由的教育政策，以发挥有着自由主义传统的个人、民间团体和社区的独创性。自由主义国家的着眼点是避免极端自由放任与强权统制所产生的缺陷，以求得两者的调和。这种自由主义、民主主义教育政策的根本前提是，作为立国之根基的个人及民间团体的自

由活动这样一种社会的存在受到尊重。

保障教育自由　在欧美自由主义各国，首先是主张学校的自由，接着倡导教育的自由。具体地说，意味着办学的自由（亦即创办学校、进行学校教育的自由），反对由国家独揽办学。在法国，则意味着保障教会办学的自由。办学自由后来又发展为意味着双亲选择学校或教育的自由或权利。到了今天，甚至意味着双亲拥有为子女选择教师的权利。办学的自由还受到《世界人权宣言》、各国的宪法和法律的保障（[1]）。在我国，一般的解释是，根据宪法第二十一条的表达自由的规定，保障教育自由。双亲的选择学校权也按照学校教育法施行令第九条的关于区域外就学的规定，得到了确认。（[1]）

福利国家与教育政策　在今日自由主义各国，国民的权利与自由之类的自由权，不仅有不受国家权力干预的消极的一面，还有要求国家为发展和确保人们的自由权而进行积极参与的一面。亦即认为，国民的权利乃是一种社会权利，尊重和保障这些权利，乃是国家应起的作用。这种国家不同于传统的法治国家，而称之为福利国家或曰社会国家。在这种国家里，增进国民的福利、实现教育的机会均等之类的福利政策显得愈益重要。在我国，宪法第二十六条规定的受教育权被视为社会权，保障国民人人平等地享有这种权利乃是国家的职责。在其它自由主义国家，也大都在宪法中规定了保障国民受教育的权利（[2]）。近年来，受教育的机会不限于青少年时代的学校教育，还贯穿从幼儿到老年的整个人生的依据各人意愿而接受的终身教育和回归教育（recurrent education）。这种主张，日趋强烈。（[3]）

[1]　关于教育自由的人权宣言、宪法和法律的规定

《世界人权宣言》（1948年12月10日联合国第三届大会通过）

第二十六条(3)：父母对其子女所应受的教育的种类，有优先选择的权利。

《日本国宪法》(1946年11月3日公布)

第二十一条：保障集会、结社、言论、出版及其它一切表达的自由。

第二十三条：保障学术自由。

《学校教育法施行令》(1956年10月31日政令，1978年8月18日修订)

第九条：在中小学生中，除盲、聋、智力发育不全、肢体伤残及病弱者之外，欲在其所在市町村创设之小学、中学校以外的小学、中学校就学者，其保护人要向所在的市町村教育委员会呈报有关方面的许可证书；在去别的市町村创办的小学、中学就学时，应持有该市町村教育委员会出具的许可证书，或者持有批准就学权限者出具的许可证书。

《德意志联邦共和国基本法》(1949年5月8日公布，1970年7月31日修订)

第四条(1)：信仰自由、良心自由、宗教自由及世界观的自由，不受侵犯。

第五条(3)：技艺与学术、研究与教授自由。

第六条(2)：儿童的抚养与教育是双亲的自然权利，也是赋予双亲的首要义务。其义务之行使，由国家社会监督之。

第七条(4)：保障创办私立学校的权利。作为公立学校之替代的私立学校，须经国家批准，并遵从邦的法律。

法国的《关于国家与私立教育机构的关系》(1959年12月31日公布的法律)

第一条：根据宪法规定之原则，国家要平等地尊重公立学校中的儿童和青年的一切信仰，并确保人人接受适应其能力的教育的可能性。国家宣布并尊重教育的自由。保障正规开设的私立学校的教育自由。国家要采取一切必要措施，以保障公立学校儿童的信教与宗教教育的自由。

《意大利共和国宪法》(1948年1月1日公布)

第三十三条：技艺及学术自由。技艺及学术的教授也自由。共和国制定教育的一般规程，创设一切种类及程度的国立学校。团体及个人享有不增加国家负担创办学校及教育设施之权利。

[2] 人权宣言、宪法及法律关于受教育权的规定

《世界人权宣言》

第二十六条(1)：人人享有受教育的权利，教育应当免费，至少在初级和

基本阶段应如此。初级教育应属义务性质。

《日本国宪法》

第二十六条(1)：根据法律规定，全体国民均享有与其能力相应的受教育的权利。

(2) 按法律规定，全体国民负有令其保护的子女接受普通教育之义务。义务教育应免费实施之。

《法国教育基本法》(1975年7月11日公布)

第一条：一切儿童享有接受学校教育的权利(这种学校教育是家庭教养的补充与协助)。从6岁～16岁为止,实行义务制。

《联邦德国不莱梅邦宪法》

第二十七条：人人享有视其才能程度接受教育的平等权利。这种权利由公立机构保障之。

《意大利共和国宪法》(1948年1月1日公布)

第三十四条：学校为一切人开放。起码授与八年的初等教育是义务而免费的。凡有能力、成绩出众者,即令穷人也享有达到学业的最高程度的权利。

共和国采取凭考试授与奖学金及家庭津贴等其它措施,使此种权利得以实现。

《美利坚合众国怀俄明州宪法》(1890年公布)

第一条第二十三款：公民受教育之权利须实际承认之,州议会须适当地提供必要的手段、机构,以利学艺之振兴。

《美利坚合众国北卡罗来纳州宪法》(1971年公布)

第一条第十五款：州民享有受教育的权利。保障维护这一权利是州的义务。

第四条第一、二款：宗教、道德、知识是廉政和人类幸福所必须的，故须不断提供学校、图书馆及其它教育手段。州议会须借助征税和其它手段,提供普遍的、统一的公立学校免费制度,以使全体学生享有均等的教育机会。

③　关于终身教育的规定

《富尔报告》(《学会生存》，1972年，联合国教科文组织国际教育发展委员会)

1．教育政策的指导原理：我们建议把终身教育作为发达国家和发展中国家在今后若干年内制订教育政策的主导思想。

3．减少教育制度中的形式主义：每一个人应该能够在一个更自由、更灵活的范围内选择自己的教育出路。即令他离开了这个教育体系,也不至

于被迫放弃终身利用各种教育设施的权利。

《回归教育》(《回归教育：终身学习的一个战略》，1973年，经济合作与发展组织)

回归教育的主要特点：回归教育是以义务教育或是基础教育以后的一切教育为对象的总的教育战略。其本质特点是把个人一生中的教育回归地实施，亦即把教育同工作、闲暇、引退等活动相互交叉地分散地进行。

(三) 社会主义国家的教育政策

教育是国家事业 社会主义社会的全部教育机构具有国家所有和全民所有的性格，教育是国家直接经营的事业。这是因为教育被看成是培养社会主义社会建设者的极其重要的手段。苏联的《国民教育基本法》，清楚地表明了这一点(1)。此外，社会的启蒙性教育事业也是服从于社会主义的建设目标而实施的，它置于国家直接、间接的管辖之下。尽管如此，宗教在社会生活中仍然有事实上的影响力；企业单位存在着自主运筹的传统，来自国家机关的控制比较松弛。在这样一些部门，加之受"西方"的影响，出现了家庭、教会、企业(劳动组合)等社会组织发挥独自的教育职能的倾向。

保障教育的机会均等 在宪法中，明文规定了公民受教育的权利以及国家为实现这一权利所负的责任，这是社会主义教育法的特点(2)。保障一切公民同等地享有教育机会的制度和内容，各国是不同的；即令同一国家也是随着社会发展的水平而变化的。一九七七年修改的苏联新宪法，把旧宪法规定的七年制普通义务教育改为十年制普通义务中等教育，就是为着保障国民的教育水准适应于"发达的社会主义社会"阶段的重要措施。

人的全面发展 全面发展的人乃是社会主义社会的培养目标。全面发展的思想把劳动视为人类存在的本质，因此要研究如何全面地使人这个劳动主体的体力与智力得到全面的发掘与

发展。全面发展的人的培养,要求把教育同实际生活结合起来,实施智育、体育、美育、德育、综合技术教育和劳动教育。在学校教育中如何具体地实现这一教育目标,决不是轻而易举的。在苏联现行的教学计划(3)中,劳动教育同一般学科并列,作为一门学科开设,就是这种思想的具体体现。

1　《国民教育基本法》(《苏联及各加盟共和国国民教育立法纲要》的通称,1973年制定)

"苏联国民教育的目的,是通过马克思列宁主义思想的教育,尊重苏联法律和社会主义法制的教育,共产主义劳动态度的教育,培养具有高度教养的、全面发展的、积极的共产主义社会建设者。他们是身体健康的人,是能够在经济建设和社会主义文化建设的各个领域中出色地劳动,积极参加社会和国家的活动,决心奋不顾身地保卫社会主义祖国,维护和创造祖国的物质财富与精神财富,珍视和保护自然资源的人。苏联国民教育的使命,是使每个苏联人的精神和智力需要都得到发展和满足"(前言)。

2　**保障教育机会的规定**

例如,苏维埃社会主义共和国联盟宪法(1977年制定)第四十五条规定:"苏联公民享有受教育的权利。这种权利借助下述措施保障之:免费实施一切种类的教育;实施教学与社会生活、生产相结合的职业技术教育;广泛发展中等专业教育与高等教育;发展函授教育与夜校教育;对各级学生提供国家助学金和各种特殊待遇;免费供应学校教科书;学校开设母语课程;创造自学的条件。"(东乡正延等编:《俄罗斯手册》,三省堂,1978年)中华人民共和国宪法(1978年制定)第十三条:"国家大力发展教育事业,提高全国人民的文化科学水平。教育必须为无产阶级政治服务,同生产劳动相结合,使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展,成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者。"(中国研究所编《新中国年鉴》,大修馆书店,1979年版)①

① 1982年12月4日中华人民共和国全国人民代表大会第五次会议通过的《中华人民共和国宪法》第十九条规定:"国家发展社会主义的教育事业,提高全国人民的科学文化水平。……"第二十三条规定:"国家培养为社会主义服务的各种专业人才,扩大知识分子的队伍,创造条件,充分发挥他们在社会主义现代化建设中的作用。"(《中华人民共和国宪法》,人民出版社,1982年版,第14~15页。)——译注

[3]　苏联的教学计划(各年级每周课时)

学科名称	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
俄　　语	12	10	10	6	6	4	3	2	–	–
文　　学	–	–	–	2	2	2	2	3	4	3
数　　学	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5
历　　史	–	–	–	2	2	2	2	3	4	3
社　　会	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2
自　　然	–	2	2	2	–	–	–	–	–	–
地　　理	–	–	–	–	2	3	2	2	2	–
生　　物	–	–	–	–	2	2	2	2	1	2
物　　理	–	–	–	–	–	2	2	3	4	5
天 文 学	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1
制　　图	–	–	–	–	–	–	1	1	1	–
外　　语	–	–	–	–	4	3	3	2	2	2
化　　学	–	–	–	–	–	–	2	2	3	3
苏维埃国家及其基础	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–
造型美术	1	1	1	1	1	1	–	–	–	–
音　　乐	1	1	1	1	1	1	1	–	–	–
体　　育	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
劳　　动	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4
必修科目计	24	24	24	24	30	30	30	31	32	32
选　修　课							2	4	6	6
计	24	24	24	24	30	30	32	35	38	38

(四) 发展中国家的教育政策

民族主义与教育　多数发展中国家，在战前属于发达国家的殖民地，在帝国主义的压榨政策与愚民政策之下呻吟。宗主国对殖民地的教育政策，一般是把一部分当地居民培养成殖民地政府的官吏，进行拔尖教育。除此之外，并没有给予广大民众以近代教育的机会。许多曾经是殖民地的国家同殖民地宗主国进

行斗争，在战后获得了政治上的独立。在这个过程中，国民的民族主义意识觉醒了，并且朝着创建新国家的道路迈进。新独立的各国为了建设现代化的国家，把确立国民教育制度，授予一切居民以基础教育，讲究共同的国民意识的涵养，培养工业化所需的熟练工人、技术人员和管理人员，作为紧迫的课题；期望实施一系列国家的教育政策——实施全民的义务教育制，重视道德教育，发展职业教育及中、高等教育，等等。

教育发展规划　发展中国家制订了中期或长期的综合社会经济发展计划，以期实现各自的现代化。在教育领域，也制订了并期望实现同发展规划相应的教育规划。尤其是义务教育，各国接受了由联合国教科文组织协助的卡拉奇计划①、南美的圣地亚哥计划②、非洲的亚的斯亚贝巴计划③等等的建议，在一九六〇年初，拟订并期望实现二十年的长期规划。然而许多国家面临着贫困、人口增加、师资不足、教育浪费(Wastage)诸问题，难以按计划实行。初等教育的入学率也并未如期地提高。([1])

教育机会的不均等　战后发展中国家都在推行现代化政策。今天所面临的最大课题是国内的各种发展的不均衡。这主要起因于城乡之间和产业的近代部门与传统部门之间的双重构造。

---

① 卡拉奇计划(Karachi Plan)，亚洲地区的初等义务教育发展规划。是1959年12月28日—1960年1月9日在巴基斯坦卡拉奇召开的“亚洲地区联合国教科文组织会员国关于初等义务教育的代表会议”上通过的。它要求在1960年之前实现至少七年的免费义务教育。亚洲各国参考这一计划，制定本国的教育发展计划。——译注

② 圣地亚哥计划(Santiago Plan)，拉丁美洲地区的综合教育计划。在拉丁美洲，作为联合国教科文组织的事业，早在1957年就制定了发展初等教育的十年计划。该计划在1962年3月于智利圣地亚哥召开的“拉丁美洲教育及经济、社会发展会议”上，进一步被完善为包括了各级教育在内的综合性教育发展计划。——译注

③ 亚的斯亚贝巴计划(Addis Ababa Plan)，非洲地区的区域性教育计划。系在1961年5月的非洲国家会议上通过的旨在1980年之前实现普及初等教育与整个教育阶段均衡发展的教育发展计划。——译注

教育领域里在儿童接受的教育机会和学校的教育条件方面，存在着城乡之间的不均等和差别(2 3)。克服这种教育上的不均衡，保障全民的平等的教育机会，实现国民的统一，是今后教育政策的紧迫课题。

1 亚洲发展中国家初等教育的就学率与人口增加率（1960—1975年）

国名	人口(百万)	就学率				年平均人口增加率		
		1960	1965	1970	1975	1960～65	1965～70	1970～75
		%	%	%	%	%	%	%
菲律宾	44.4	92.3	108.7	110.2	100.8	3.3	3.4	3.7
泰国	42.1	90.3	85.9	91.0	93.2	4.3	2.8	3.0
马来西亚	12.1	95.9	90.1	91.0	93.2	3.8	3.0	1.7
新加坡	2.2	111.4	105.3	105.5	110.3	5.8	0.3	-2.9
印尼	136.0	66.6	69.4	75.2	81.2	4.6	3.3	2.6
缅甸	31.2	50.6	61.1	76.3	71.6	3.1	2.5	2.9
斯里兰卡	14.0	103.7	96.5	82.9	65.0	2.6	2.3	2.2
孟加拉国	73.7	41.6	48.6	54.0	63.4	3.6	3.4	2.2
巴基斯坦	70.6	27.7	34.9	38.5	43.9	4.0	2.8	3.0
印度	613.0	53.2	65.4	64.6	66.2	3.4	3.4	2.1
尼泊尔	12.6	8.6	15.2	18.9	23.2	2.7	1.7	2.3
阿富汗	19.3	8.6	16.2	23.0	25.1	2.1	2.2	3.6

〔出典〕 文部省学术国际局联合国教科文组织国际部《亚洲、大洋洲的教育，进步与展望》表1，第18页，1978年。

2 泰国各府县的升级率（小学四年级升五年级）

地区	县名	1968年(%)	1974年(%)
中部	曼谷	77.8	88.5
	巴吞他尼	33.9	63.5
	恰昌骚	39.4	54.2
北部	难府	25.1	50.1
	清迈	26.8	47.6
	甘烹碧	14.1	33.3
东北部	梅杭森	35.7	56.8
	孔敬	18.2	43.0
	乌当塔尼	15.8	30.8
南部	亚塔拉	49.2	72.3
	宋卡	41.6	61.5
	克拉比	25.6	50.5

〔出典〕 Office of the National Education Commission, Office of the Prime Minister, Thailand, "Equality of Educational Opportunity in Thai" 1977.

3 马来西亚15岁青年的初中3年级就学率，社会经济地位，地域，人种别，1972年

社会经济地位		高	中	低	计
		%	%	%	%
都市	马来人	88	54	27	63
	华人	59	39	22	42
	印度人	77	47	21	42
	计	67	43	22	47
农村	马来人	67	28	14	28
	华人	53	30	18	31
	印度人	54	28	16	22
	计	63	28	15	28

〔出典〕 The Ministry of Education, Malaysia, "Dropout Study" Table 11, 1975.

（一）现代公共教育的法律原理

教育法的意义 法律本是抵制社会强者的恣行，保护社会弱者的权利，以维护社会正义的东西。教育法规在公共教育中所起的作用就在于，国民的“公民受教育的权利”规定能有效地实施，特别是要保障作为社会弱者的儿童的受教育权利。笼统地说，教育法规是“有关教育的法规”，其范围难以一概而论。但是，教育法规的问题应当努力依据“教育的逻辑”来解决。（[1]）

教育法的体系与分类 许多法规互有牵连，以国家为单位构成一套法制体系。这种统一的法制体系反映着该国的政治体制、经济机构、社会结构等，担负着维护国家统一与秩序的作用。

在我国，这种法制体系可以整理成以国家的最高法规——宪法为顶点的成文法的体系。此外还有习惯法、判例法、行政实例法、条理法之类的不成文法作为成文法的补充。成文法，可以进一步区分为国家法规与地方公共团体的法规（[2]）。

教育法可以根据法源进行形式上的分类，也可以根据其规定的内容进行实质性的分类。实质性分类由于观点不同，方法也多种多样。

成文法的优先顺序 成文法构成了以宪法为顶点的一套完整体系；这个体系也有其依据各别事例正确地运用成文法的原则。决定成文法的优先顺序的依据是：① 法规所管事项的原则；②法规的形式效力原则；③后定的法律优先原则；④特别法优先的原则。在解释教育法规时，有必要正确地理解、适当地运用这些原则。

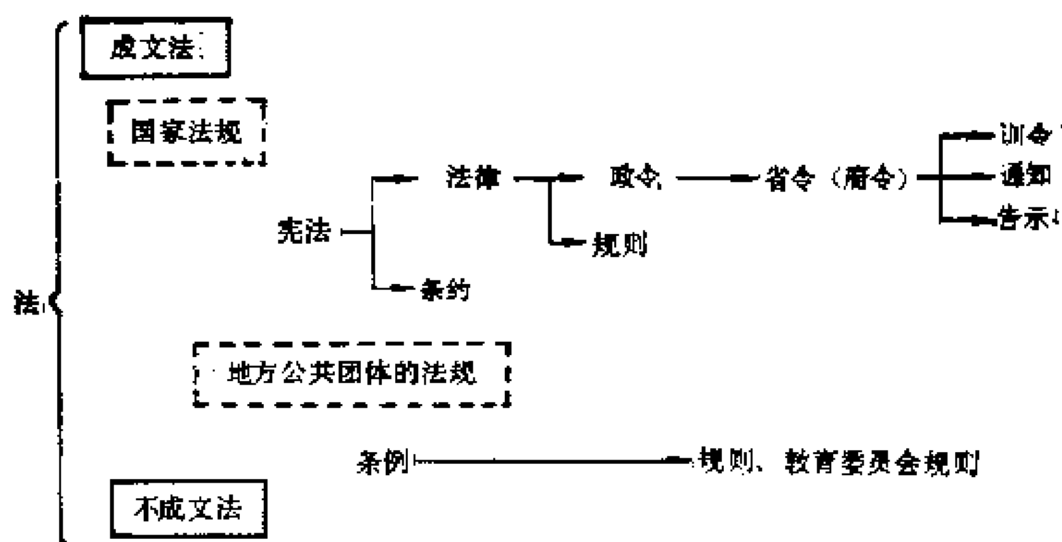
教育基本法的法制性 关于教育基本法的法制性，围绕着所谓准宪法的法律说，有过辩论。就其形式效力说，同通常的法规无异。但从它的“占据诸立法的中心地位的法律”这一性质说，

它是解释和运用一般教育法令的一种规范。(③)

① 公共教育的意义

公共教育,狭义的仅指国家或地方公共团体设置的学校——国立、公立学校所进行的教育。范围扩大一些,指具有"公共性质"的国立、公立、私立学校中的教育。范围再扩大一些,则指包括一切直接、间接受公共规程约束的教育,如"专修学校"、"各种学校"及其它社会教育设施中的教育,也包括企业内教育的一部分。此外,也有人从尊重私立学校的独立性的立场出发,主张将公共教育和私学教育统合成一个新的概念——"国民教育"的。

② 教育法的体系



③ 教育基本法的法制性(最高法院裁判学力测验旭川事件的判决)

"教育基本法,是反映宪法中规定的教育条文的根本精神,以昭示贯穿我国教育及整个教育制度的基本理念与基本原则为目的而制定的;是为战后我国的政治、社会、文化的各个领域实施的各项改革中最重要的一个课题——教育的根本改革,而制定的诸立法中居于中心地位的法律。该法的前言及其各项规定已经清楚地表明了这一点。因此,该法中的规定尽管形式上作为通常的法律规定,不具有使与之相抵触的其它法律无效的效力,但是,一般关于教育方面的法令的解释及其运用,只要法律本身无例外的规定,应当尽量地按照教育基本法的规定及该法的宗旨、目的,加以考虑。"(最高法院　昭和51年5月21日判决)

（二）现代公共教育与教育行政

教育行政的基本原理　如何理解教育行政的意义，是随立场不同而不同的。“所谓教育行政，就是权力机关将教育政策加以现实化。”（宗像诚也：《教育行政学序说》（增订版），有斐阁，1969年，第1页）这是很有影响的定义。此外，有人立足于三权分立论，认为“教育行政是在作为教育政策而制定的法律下，遵循法律之规定，具体地实现教育政策的一种公权作用”（木田宏：《教育行政法（全订版）》，良书普及会，1968年，第13页）。也有人以美国流行的职能主义教育行政论为依据，认为“教育行政，就是统治组织的教育经营。”（伊藤和卫：《教育行政学》，国土社，1966年第50页）不管采取哪一种立场，教育行政必须以保障国民的“受教育权利”为直接课题，致力于教育条件的充实整顿。（[1]）

战前与战后的教育行政　战前的教育行政几乎全凭体现天皇大权的敕令行使的，议会无权干预。敕令主义的教育行政造成了教育的官僚统治，形成了强力的中央集权制与从属于一般行政的特色。战后的教育行政，以教育行政的民主化为前提，采取了法律主义、地方分权主义、摆脱一般行政的独立主义的形态。

国家和地方的教育行政制度　最高的教育行政权在内阁。实际担负国家教育行政的机关是文部省。文部省是“以振兴和普及学校教育、社会教育、学术及文化为其任务，担负统一完成上述一切教育事务及宗教行政事务责任的行政机构”（文部省设置法4）。尤其在指导行政方面，期待发挥积极的作用。（[2]）

在地方的教育行政制度中占据核心地位的是教育委员会。教育委员会掌管除属于国家和地方公共团体首长职权范围以外的

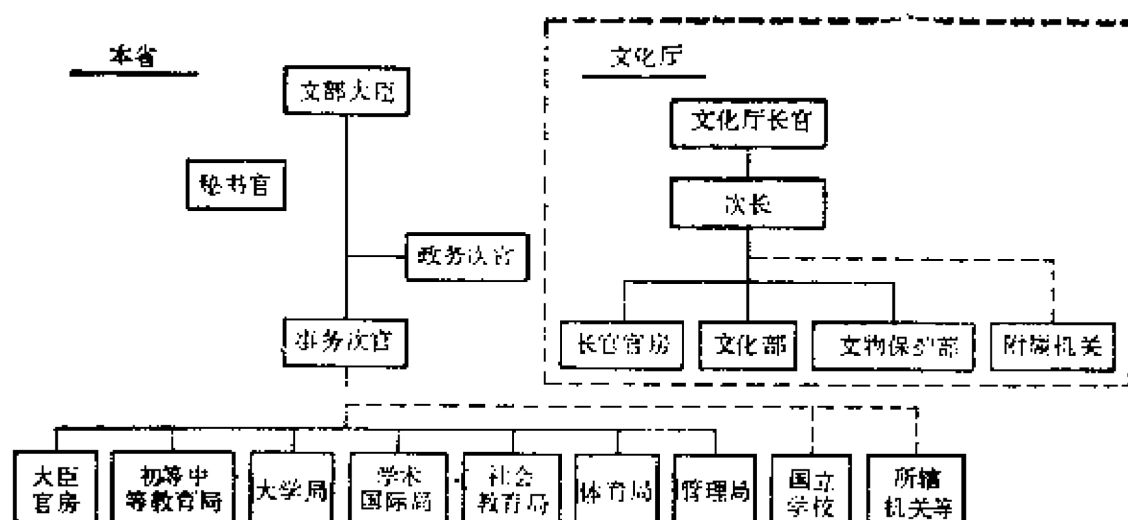
其他公共团体所管辖的全部教育事务（地方教育行政法第二十三、二十四条、地方自治法第一百八十条第五款）。直接执行教育委员会所辖事务的是教育长（地方教育行政法第十七条第一款）。（3）

1 **教育基本法第十条**(教育行政)

第十条(教育行政) 教育应对全体国民直接负责，不服从不当的支配。

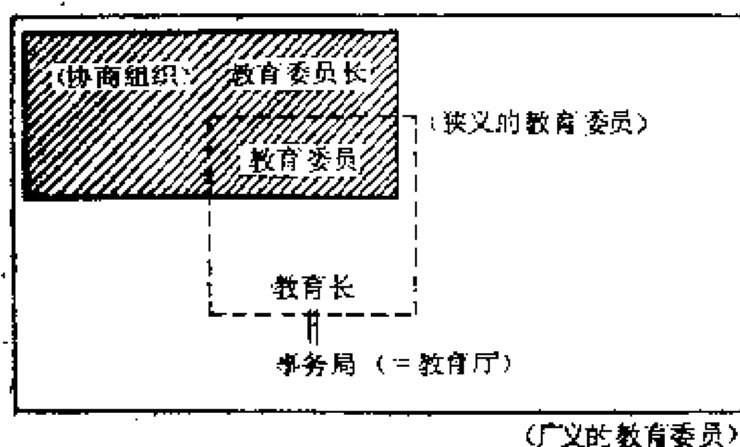
(2) 教育行政，要在这一觉悟的基础上，以实现教育目的而建立和健全各项必要的条件为目标来进行工作。

2 **文部省机构图**(1981年6月1日)



* 另外，设有中央教育审议会，教育课程审议会，学术审议会，社会教育审议会等(以上本省)，国语审议会，文物保护审议会等(以上文化厅)的审议会。

3 **教育委员会的构成**



(广义的教育委员)

（三）现代公共教育与教育财政

教育财政的基本原理　教育财政，是国家与地方公共团体取得、管理、支出教育所必需的经济手段的经济行为。如果说，教育行政起着使教育政策具体化、现实化的作用，那么教育财政就相当于调整教育的经济基础的作用。但是，我国的教育财政是统合在一般财政中加以运用的。尤其在财政的主要职能——收入方面，受到严格限制。因此，教育行政机关在教育财政方面的自主性是极其有限的。

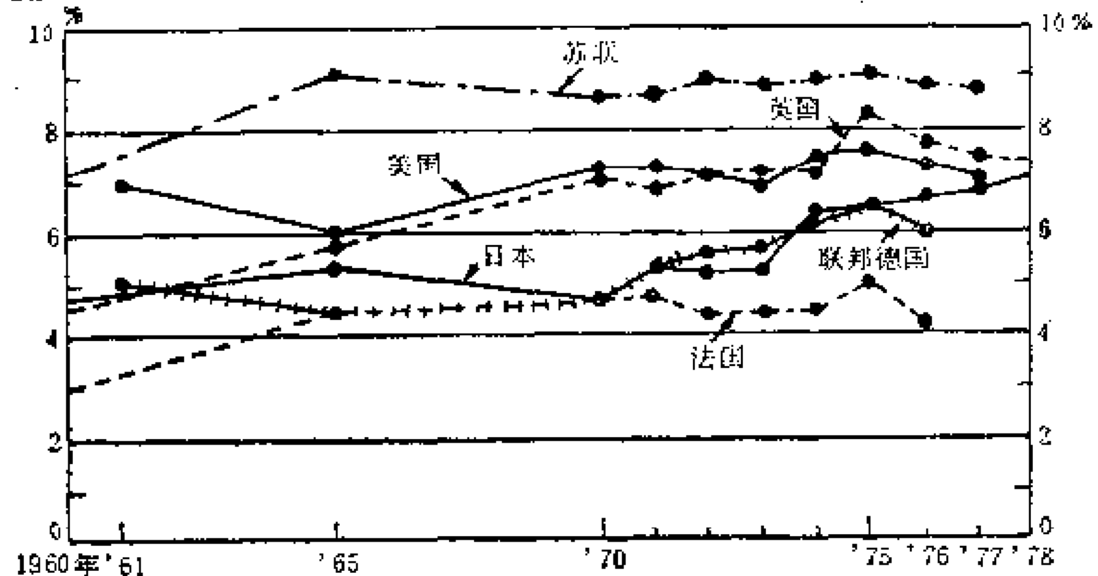
教育经费的规模与支出　我国教育的经费总额约为十五兆二千三百零七亿日元，占国民收入的百分之八点六（一九七九年度）。公共财政支出的教育经费也年年增加，一九七七年已超过十兆亿日元的大关，一九七九年达十二兆八千七百三十亿日元。公共财政支出教育经费在国民收入中所占比率，近年来逐渐递增，已超过百分之七，相当于英、美的水平。(1)

教育经费总额的约百分之九十属于学校教育费。按教育阶段的支出结构分，义务教育经费占百分之五十五，过半数。以下是高等教育经费（百分之二十点四）、高级中学教育经费（百分之十八点二）等等（一九七九年度）。

教育经费的分担　根据设置者负担的原则，包括义务学校在内的市町村立学校的全部经费，原则上由市町村负担。但在实际上，地方公共团体的财力比之国家财力来，是极其微弱的；地方公共团体彼此之间的财力也相当悬殊。因此采取了国库补助制度和地方纳税制度，加以平衡调整。把这些措施算在内，教育经费总额中，国家、地方（都道府县、市町村）、学校法人等的分担构成比为百分之二十八点七，百分之五十五点八，百分之十五点五（一九八一年度）。

家计支出的教育费用　用于子女接受学校教育而从家庭经济支出的学校教育费，诸如学费、交通费、课外活动费等，年额为：公立小学七万日元，公立初中十万日元。它在每个国民的最终消费支出额中所占的比率，涨落不大，但是，家庭教育费的增加是不能忽略的。（[2]）

[1]　主要国家公共教育费在国民收入中的比率

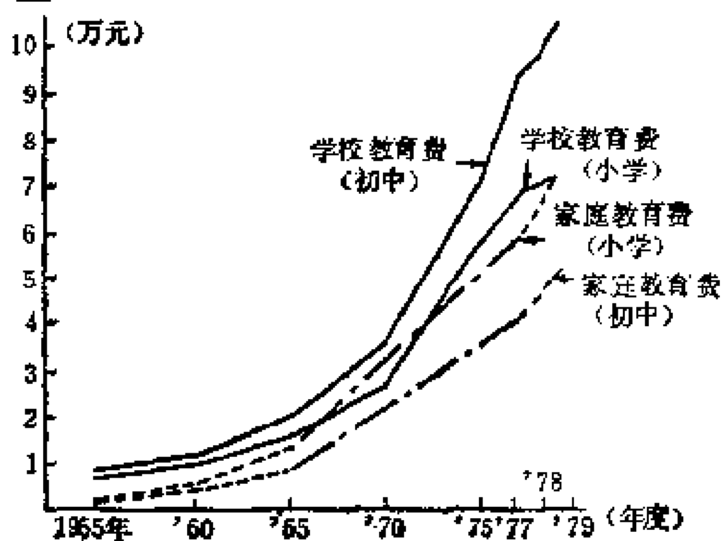


（注）　公共财政支出教育费

美国：联邦、州、地方初等、中等、高等教育费总额。　　英国：联邦王国国家、地方教育费总额。　　法国：教育部及高等教育部决算额。　　联邦德国：联邦、州、地方初等、中等、高等教育费总额。　　苏联：联邦的教育费及科学研究费总额。

〔出典〕　文部省«我国的教育水准（1980年度）»1981年，第104页。

[2]　小学和初中每名学生的平均学校教育费、家庭教育费（年额）



〔出典〕　据文部省«文部统计要览（1981年版）»，第294页制作。

（一）教育管理运筹的意义

教育的公共性　现代教育是从多种观点出发，有目的、有计划地加以组织和运筹的，目的是实现广大国民的教育福利。教育，从广义说，由正规教育与非正规教育的两种形态构成；教育的管理运筹一般包括这两个方面。就教育的场所说，形式上可大别为家庭教育、学校教育和社会教育。其中，家庭教育是作为“个人教育”在家庭中进行的，所以就公共性这一点说，具有别一种性质。而学校教育与社会教育则是以少年和成人为对象，广泛地以全国、全社会的规模，提供教育的机会，设立教育的机构(1 2)来进行的。这种教育的目的，是在机会均等的原则下，适应各人的能力，尽可能丰富而多样地实现国民的教育福利。在这个意义上可以说，现代的学校教育、社会教育具有显著的公共性。构成教育管理运筹的对象的，主要地指学校教育与社会教育，它们是作为公共的教育机会与组织、制度加以设定的。

管理运筹的目的　要实现教育的目标，就得有效地开展各种各样的教育指导。只有拟定了教育指导的计划，建立了教育指导的组织，确保了必要的设施设备，教育活动才得以开展。准备和整顿这种教育活动不可或缺的诸多事项，并加以适当运用的计划、实施、评价的一连串作用，便是教育管理。概括地说，就是要制定必要的计划，构成一定的组织，发挥运筹与改善的作用，以便教育的一切工作都能适当地环绕着教育目标而展开。管理运筹的目的，不用说是要通过教育管理的作用，保证学生的学习活动有效地达到教育目标。它的目的与特点表现在：既考虑到学生的身心发展的阶段与特点，又考虑到社区状况与教育机构的实际，提供能够适当而有效地展开教育活动的人力条件与物质设备(3)；有效地运筹教育活动以实现教育目标。

1　何谓教育机构

所谓教育机构，就是主要从事有关教育、学术及文化（下称"教育"）事业，及有关教育的专门性、技术性事项的研究，或教职员的进修、保健、福利、卫生等同教育有密切关系的事业，拥有专属的物质设施和人员配备，并在管理者的管辖之下，有主见地持续地进行事业运筹的机构。

〔出典〕 参看地方教育行政法第三十条。

2　教育机构的种类

教育机构的种类包括：依照法律规定设置的学校、图书馆、博物馆、公民馆，以及依照条例设置的青年之家、美术馆、体育馆、教育研究所、教员进修所、教员休养所等等。"各种学校"不是所谓的正规学校，但它作为从事类似于学校教育的教育场所，一般视为教育机构的一种。

〔出典〕 参看《学校教育法》第一、二条，《地方教育行政法》第三十条及《图书馆法》、《博物馆法》、《社会教育法》。

3　教育机构的职员

教育机构的人员配备，凡学校，按照法律规定配备学长、校长、园长、教员、事务职员、技术职员及其他所需职员。学校以外的教育机构则按照法律或条例规定，配备事务职员、技术职员及其他所需职员。这些职员的定额除法律特别规定者外，由该地方公共团体的条例确定之。

〔出典〕 参看《地方教育行政法》第三十一条，第三十四——三十六条，《学校教育法》。

（二）多样的职能与领域

教育管理运筹的职能　教育管理运筹的职能多种多样，它不只是具有单纯地维持教育现状这一消极的方面，还具有扩充教育本身的创造作用这一积极的方面。因此，管理运筹的职能起这样一种作用：适应今后的教育课题与变化着的社会教育的条件，创造出更好的教育组织与运筹。从某种意义上说，教育管理运筹的根本思想就在于创造新型学校的经营观。适应个性和能力或环境条件，最大限度地促进人的成长与发展的管理运筹的职能，是具体地实施教育活动的基础。教育管理基本上具有计

划、实施、评价的一连串的作用，它可以用管理运筹的职能要素POSDCoRB(1)来表示。这种表述概括了管理者应当做的工作种类和实现程序，表述了管理运筹的职能。

教育管理运筹的领域　支撑教育工作的各种领域就是教育管理运筹的领域。分学校教育与社会教育两个领域，范围很广。其具体对象包括教职员、学习者(儿童、青少年、成人等)、教育事务、设施设备的管理运筹。再有，教育指导本身的管理运筹、教育机构同社区、教育行政机构等的关系，也包括在管理运筹的领域之中。在管理运筹的各种领域中构成核心的，是直接关系到教育指导的领域。管理运筹的终极目的在于有效地实现学校教育目标。因此，同教育工作直接关联的教育指导的领域是中心领域。在今日的教育管理运筹中，随着教育的进展，越来越重要的是改善指导组织和学习组织。同时，支撑新的课程、教学方法的教育设施设备、教材、教具等物质条件所起的巨大影响，越来越受到人们的重视。实现上述这些合理的教育管理运筹，是我们面临的课题。教育委员会对学校的基本事项的管理，原则上依据学校管理规则的规定实施。(2)

1　**POSDCoRB**

计划、实施、评价等一连串作用，是管理运筹的基本，一般用PDS(Plan, Do, See)表示。以另一种观点来表述的是POSDCoRB，它是由下列单词的头一个字母组成的：Planning(计划)、Organizing (组织)、Staffing (补充人员)、Directing (指挥)、Coordinating (调整)、Reporting (报告)、Budgeting (预算)。倡导者是厄威克 (Urwick, L.) 和古利克 (Gulick, L.)，这是两人在协作研究科学管理法的过程中创造出来的。POSDCoRB作为科学的经营管理的指标，对尔后的经营过程的分析产生了巨大影响，广泛用于一般行政管理和企业经营的领域，成了许多管理人员、研究人员经营管理的标准或是出发点。也是在教育行政、学校经营领域中从事管理运筹的科学研究的重要出发点。

〔出典〕 永冈顺："POSDCoRB"；《现代教育用语辞典》，第一法规，1973年。

[2] 学校管理规则

教育委员会对其所辖的学校设施设备、组织编制、教育课程、教材的处理及其它学校管理运筹的基本事项，规定必要的教育委员会规则。这样制定的规则便是学校管理规则。学校管理规则表明，教育委员会对学校的管理权通常所涉及的范围，反映教育委员会同学校之间的关系。规则涉及设施设备事项、教职员事项、班级事项、教育工作事项、教材教具事项、节假日事项等学校管理运筹的全部。特别是关于学校教科书以外的教材的使用，规定需预先向教育委员会呈报并经教育委员会的批准。

〔出典〕 参看地方教育行政法第三十三条一款、二款。

（三）管理运筹组织的原则

适合条件的组织　为了依据教育的现代意义与作用，构成更合理，更有效的教育管理组织，要求确实地把握教育活动的种种条件。换言之，要搞好教育管理，就得依据各种条件进行组织。教育委员会的教育管理权限等等，（[1]）也是凭借这种组织实现的。教育管理运筹的组织，基本上是由立足于教育目标的管理方针所规定的。凭借着环绕教育的具体条件而形成活的管理运筹组织的协作体系。教育工作中的教育指导计划、教职员组织、学校人数、设施设备、地区的实态、预算等等的状况与条件不同，管理运筹的组织也相异。我们的课题是创造出适合条件的、灵活地实施教育计划的组织。

组织的三要件　要创造出教育管理运筹的组织，不可或缺的要件有三。这就是：①明确教育业务的类别；②规定分工的权限与责任；③确定完成业务的协作关系。而业已形成的管理运筹组织要有效地予以维持运筹，如下事项具有重要意义：首先是明确教育管理的目标，这种目标是成员能够共同地加以理解和接受的；其次，要激励成员对整个组织的贡献热忱（士气、风气）

(②);最后,要使成员明确目标,士气旺盛,就得使组织内的思想沟通与相互交流得以顺利地进行。

教育管理运筹的科学化　过去的教育管理运筹有浓厚的所谓前近代的“随遇管理”① (Drifting Management)的倾向,多仰赖于“灵感”和“秘诀”。今后的教育管理运筹需强调,对有助于教育活动的人员配备、物质设备及其管理的过程,作科学而全面的研究和组织。

① 教育委员会的职权

教育委员会的职权在《地方教育行政组织及运筹的法律》第二十三条中有所规定。兹整理如次:

1. 设置、管理及撤销教育委员会所辖之学校及其它教育机构。
2. 管理学校及其它教育机构的财产。
3. 有关教育委员会、学校及其它教育机构职员的任免及其它人事事项。
4. 学龄儿童的就学,青少年学生及幼儿的入学、转学、退学事宜。
5. 关于学校的组织编制、教育课程、学习指导、学生指导及职业指导事宜。
6. 关于教科书及其它教材的处理事宜。
7. 关于校舍等设施、教具等设备的整顿事宜。
8. 关于校长、教员、其他教职员的进修事宜。
9. 关于校长、教员、其他教职员及青少年学生、幼儿的保健安全、卫生福利事宜。
10. 关于学校及其它教育机构的环境卫生事宜。
11. 关于学校供膳事宜。
12. 关于青少年教育、妇女教育、公民馆事业及其它社会教育事宜。
13. 关于体育事宜。

① 随遇管理——指凭因袭的、传统的经验与直觉,随波逐流、随遇而行的前近代管理。二十世纪初,泰勒(F. W. Taylor 1856—1915)批判了“随遇管理”,倡导科学管理法。亦即以劳动的技术过程为科学分析的对象,以动作研究为基础,将作业量加以标准化,从而使管理科学化。1965年前后,这个思想也被引进学校管理的研究,成为学校管理合理化、科学化的一个思想基础。——译注

14．关于文物保护事宜。
15．关于联合国教科文组织的活动事宜。
16．关于教育法人事宜。
17．关于教育调查及指定统计事宜。
18．关于所辖事务的广告业务事宜。
19．除上述各项外，有关该公共团体所在地区的教育事务。

[2]　莫拉尔(Morale)

也叫士气。是一种风气、风纪。定义繁多，有强调个人的，也有强调集体的。同时也可指某集体中个人的心理状态。莫拉尔有三个侧面（或称三维）：第一是合理化。亦即明确目标。第二是同一视。亦即感到自己（成员）同目标一致。第三是归属性。自己同所属集体一体化。根据这三维，可测定每个人的士气的高低。莫拉尔的测定法，有以个人为焦点的调查法和以集体为焦点的调查法。

〔出典〕 片冈德雄："莫拉尔"，《现代教育用语辞典》，第一法规，1973年。

（一）学校管理运筹的思想与组织论

学校的自主性与公共性　考虑学校管理与运筹时，重要的是推敲学校活动(事业)的性质。教育基本法第六条规定"法律规定之学校，具有公共性质……"。"公共性质"，与其说是立法当事者所着眼的学校教育事业的主体是谁这一事业主体的性质(文部省内法令研究室《教育基本法解释》，1947年)，毋宁理解为表现了教育事业的性质。通常同时可以理解为：发现并发展青少年的智慧、道德与身体诸方面能力这一他们受教育的权利——保障学习权的教育内容上的条件。在这个意义上，所谓教育的公共性，与其说是表示教育的制度上、组织上的公共性，毋宁说是一种牵涉教育的质与内容的概念。由此看来，教育的公共性作为教育内容的社会共同的利益(公益)，是包含着共同性、客观性、科学性这一实际标准的。教育的公共性倘由这些因素构成，那么，为了实现客观性、科学性，就需要重视教育实践的

专家集团(学校)的作用。所谓学校的自主性，指的是专家集团在教育实践过程中自主地决定教育内容与教学方法，因此，亦可视之为实现教育公共性的手续上的概念。

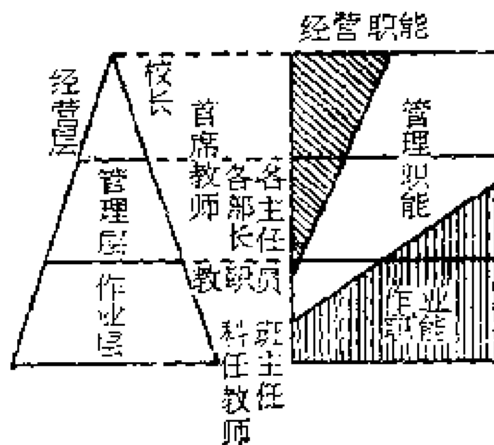
学校管理运筹的组织论　学校作为公共教育的机构而接受国民(具体而言就是教育行政)的统制。这种统制的方式方法随国家的政治体制和公共教育经营体制而异。这种差异性大都以实现教育的公共性时，实施教育的学校的自主性，也就是教师(集团)的自主性得到了多大程度的承认为转移。我国的教育行政除了战后不久的几年之外，对尊重学校的自主性是持消极态度的。对此，在学术研究中接受了国际劳工组织、联合国教科文组织一九六六年关于教员地位的建议(参看第二部第十章第二节)所指出的“必须把教职看成是专门职业”这一观点，开始形成了以学校的自主性为前提的管理运筹的思想。“专门职官僚制”、“专门性与民主性基础之上的官僚制”等组织原理，即为这一思想的表现(1)。所有这些，虽说承认了学校的自主性，把它作为管理运筹的一个原理，但从我国教师的专业职务成熟的程度看，是有限的，而且是亟待解决的。早在六十年代后半叶，就出现了学校经营的单层、多层构造论争(2)，主要围绕着教师(集团)在教育实施上的自由，亦即学校的自主性及其组织条件而展开的。论争各方僵持不下，结果，在尔后的组织论中分成了三派：①重视以学校的自主性为基础的组织论；②重视以行政与校长的旨意为基础的组织论；③把两者加以调和折衷的组织论。“专门职官僚制”一类的组织论属第三派。现在，这三派组织论虽说在“教职是专门职”这一点上是一致的，但还在其它好些问题上，诸如何谓专门职(包括专门职权限是否存在)、实行何等程度的行政控制等，展开着新的论争。

[1]　**专业性与民主性基础之上的官僚制**

所谓"专业性与民主性基础之上的官僚制",是由作为一种发挥专业化的教职员集团的高度自律性职能的作业组织构成的。它不是独立的经营组织。但作为现场作业组织,"对经营组织而言,具有相对独立的编制原理";起着强化学校教育职能的独特性、教职员的职务内容的专业性和学校现场管理的自律性的作用。这是以学校的设施设备、教材教具等为物质手段,提高专业熟练程度,促进教职员作业劳动的横向分工关系的发展的制度。(市川昭午著:《学校管理运筹的组织论》,明治图书,1966年,第371页)、关于"专职官僚制",参看吉本二郎:"学校经营的现代化"(《学校与教师》教育学全集13,小学馆1968年所载)。

[2]　**单层、多层构造论争**

"论争"当时,东京教育大学教授伊藤和卫在《学校经营的近代化入门》(1963年)和《教育课程的近代管理》(1965年)中主张,学校经营组织如右图所示,是由作业、管理、经营三职能组成的多层构造。而东京大学教授宗像诚也在《教育评论》(1965年7月、10月、12月号)中则主张,学校除校长外,是平等的,本质上是单层构造。参考文献:伊藤著:《学校经营的近代化论》(1966年);宗像诚编:《学校运筹与民主的工作岗位的创造》(1969年)。



(二)学校的决策与职员会议

学校运筹与职员会议　在我国的学校里,几乎普遍设有叫作职员会议(职员会、教员会议)的组织。这是教职员就学校的各项工作和问题进行讨论、形成决议的、政府机关和企业所没有的学校特有的组织。因为,实质上平等分担教育任务的教师是学校职员的大部分,而教育活动这一工作的本质,内在地要求不同于政府机关和企业的组织逻辑。关于职员会议,无法制规定。这一点,同大学的教授会在法制上有明文规定(学校教育法第五十

九条)相比,是极大的不同点。

职员会议的性质　职员会议是作为学校的内部组织而普遍设置的。在学校管理规则中明文规定了它的性质的,有九个自治体——北海道、青森、福岛、埼玉、千叶、福冈、佐贺、鹿儿岛、冲绳。有许多规则规定职员会议具有校长的辅助机构的性质;其中也有把它作为促进民主的学校运筹的协商机构的(1)。按照行政当局者的解释,它是校长的辅助机构(2);但从习惯法和条理法上看,存在不同于这一见解的解释。亦即,职员会议早就是作为讨论学校的各种问题并解决问题的场所而在发挥作用的。再者,职员会议对于行使全校教师在教育实践中的职务自由,有着巨大意义。象这种以学校习惯法和教育条理法为依据的职员会议的议决机构性质,在判例中亦可察见。(3)

职员会议的职能　职员会议的作用一般在于:①审议学校教育的基本事项;②传达并协商来自校外的机关、组织的联络、通知、委托;③展开教职员间的意见与情报的交换;④专题讨论和发表研究成果;⑤校长就自己决定的事项,征求教职员的意见以备参考。此外,在疏通教职员之间的思想,搞好人际关系方面所起的作用,也是重要的。

1　**学校管理规程中的职员会议规定**

(1)作为校长的辅助机构——"1.校长为咨询校务运筹所必须的事项,设置由所属职员组成的会议(下称"职员会议")。2.校长在职员会议上,向职员传达意旨、调节职员之间的关系。3.校长召集并主持职员会议。4.除前三项规定外,关于职员会议的组织及运筹的必要事项,由校长决定之"(福冈县立学校管理规则)。

(2)作为教职员的协商机构——"1.在学校中设职员会议以实现校务的民主而有效的运筹。2.职员会议由校长召集,审议校长提出的有关校务的咨询及其他重要事项,并进行职员间的传达、联络和调整工作。"(埼玉县立高级中学管理规则)

② 行政当局关于职员会议的解释

"职员会议是将校长的意见或校长的决定向教职员传达，或者是校长在处理校务作出自己的决策时，听取教职员的意见作参考。因此，校长不受职员会议的结论的约束。说"职员会议业已作出决定"之类的话，不是校长应有的态度。作为校长，应当把职员会议当作发挥自己的统率力的绝好场合来加以利用。教职员的意见亦可作为改进自己的管理工作的判断材料之一。"

〔出典〕 文部省内学校经营研究会编《学校经营质疑答问集》，第一法规，1972年。

③ 依据教育条理法作出的关于职员会议的判例

"不过，一般地说，关于旨在培养爱国精神的升国旗的是非问题，各人所持的感情、经验、价值观不同，因而想法也不同。……只可以说，无论哪一种见解，关于孰是孰非难予判断的教育内容的问题，校长应以与教职员仔细磋商，取得一致意见后付诸实施为宜。①然而，在阿倍野高中，吉田校长向职员会议提出的每日升国旗的提案，在教职员中间经过从不同角度的反复讨论，结果，大多数教职员持反对意见。校长试图说服对方，却未能扭转职员会议的大势。校长不顾大多数教职员的反对，强行采取了升国旗的措施。这种措施，校长从掌管校务的立场(学校教育法第五十一条、第二十八条第三款)出发，作出自己的决断与承担责任的做法是否妥当，法制评价且当别论，无疑是一种异例的措施，这一点是不能否定的。阿倍野高中的教职员反对校长采取的措施，也不是不能应允的。"(大阪地方法院判决，1972年。校长关于每日升旗的提案，在职员会议上以三十八票对三票被否决，尽管这样，校长还是一意孤行，强行付诸实施，而引起了上述事件)。

（三）学校自治的可能性

何谓学校自治 "大学自治"已经是一个司空见惯的概念，但"学校自治"还相当生僻，或者说，它是一个现实基础尚薄弱的概念。然而，谈到学校的自主性，考虑其实现的蓝图时总得有这样一个前提：在学校中存在某种自治领域。一般地说，所谓学校自治，是指："为使包括校长在内的教职员及其集体，对青少年学生、家长专门地、自主地担负起教育责任，而独立地决定、运筹学校的教育计划、活动及有关事项或安排。"（日本教育法学会编：

《学校的自治》，教育法讲座 5，第 3 页，执笔：神田修，1981 年，综合劳动研究所）。不过，如果把有关活动事业、人事、财政机关的自主决定权理解成本来意义上的自治，那么，在我国由于学校的自治在现实上是不存在的，或者太薄弱了，所以是一个尚待研究的概念。

学校自治的思想与实践　埼玉师范毕业的青年教师以下中弥三郎为首，成立日本教员组合启明会（1920 年）。在它的《教育改造四纲领》中就已经倡导“实现教育自治”，主张教师的教育权了。纲领指出：“要使教育者从现代的隶属地位下解放出来，以自由的人格的主体开展生气勃勃的教育，就得实现教育者的教育管理——教育自治。”在我国第一个教员的劳动组合——日本教育劳动者组合（1930 年成立、非合法）的行动纲领中，也提出过“争取教员管理经营学校的权利”。（[1]）但是，战前出现的学校自治的思想（教师的教育权思想），在强大的国家权力面前，不能得到发展。在战后的教育改革中，美国教育使节团的报告书（1946年）作为事实上的教育政策，曾建议施行学校的自治的、民主的运筹，它以教育活动的自由为前提。文部省在《小学校经营指南》（一九四九年）及《初级中学、高级中学管理指南》（一九五〇年）中，阐述了施行民主的学校运筹的基本点。另一方面，自治的学校运筹，在教职员组合运动和教育现场中也以激进的方式追求着、实践着。（[2]）

一般地说，经过一九五六年的地方教育行政法的制定而确立的上命下从的教育行政程序中，自治的、民主的学校运筹受到排斥，存在着许多实践上、理论上的课题。现在，由于教科书诉讼等等的教育判决，教师的教育权——学校自治的思想与理论，正在深入地展开研究。但毕竟是一个远未实现的课题。在这方面，有许多地方要向外国的实践（[3]）学习。

1　日本教育劳动者组合行动纲领(1930 年)

这是由经济领域、教育领域、儿童领域、政治领域四个方面组成的。在这里,仅就教育领域中关于学校自治运筹的主张,列述如次:33.反对固定教科书,由教员自由选择学科和教科书。37.职员会、教员会、教育会的自主化。38.反对强制性的指导教学、观摩教学。40.反对强制出席讲习会、报告会、研究会、竞赛会。43.反对班主任任命制,由教员协商决定之。44.教员所任班级的经营绝对自由。47.校长由教员通过投票选出。50.争取教员管理经营学校的权利。

2　学校自治构想与实践

(1) 教职员组合的学校自治构想——在山形县教职员组合村山俊太郎的《教育复兴计划》(1946 年)中,倡导由学校运筹委员会来管理学校(校长公选),该委员会由家长方面的父兄委员会、学校职员的运筹委员会、学生方面的全校委员会三方代表组成。"全日本教员组合行动纲领(草案)"(1945 年)提出"确立学园的自治权","校长公选","职场会的民主化","研究及教育工作的自由","成立学校委员会","东京都教育劳动组合《教育管理》设想"(1946),也提出了"学校由家长教师进行自主运筹"的主张。

(2) 松江中学校的实践——在岛根县松江中学校,代表全体职员的校内最高机构是"职场委员会"。另外设置了"人事委员会"以公正地处理人事问题。虽说并未付诸实施,但有了由三者四方的代表——职场委员会、建设委员会(保护人、同窗会)、学生委员会(学生的自治组织,三名代表参加职场委员会)——组成的"松江中学校委员会(学校委员会)的构想。

〔出典〕 详见日本教育法学会编、教育法讲座之五:《学校的自治》,综合劳动研究所,1981 年,第 171～174 页。

3　外国的实践

例如,联邦德国的大部分州,设职员会议作为学校的最高决策机构 ein echtes u. oberstes Beschlu Borgan。下述权限是在现行法、行政规程的范围内得到认可的:①教育课程上的权限;②惩戒法上的权限及校规制定权;③职务、校务分工上的权限;④有关改变学校内部组织的组织法上的权限;⑤确立学校同教育权者的协调体制等的社会权限;⑥学校行政、财政上的权限;⑦申诉等行政诉讼上的权限。这些无疑是从教师的教育自由权引伸出来的。最近出现的由学生、家长、教师代表组成的学校会议,作为学校工作的共同决策机构的动向,惹人注目。

〔出典〕 天野正治:《谈联邦德国教育》,学文社,1981 年。

研 究 指 南

如下几点可作为研究的课题

1．现代的公共教育是包含着广泛的多方面的诸多课题而发展起来的。因此，它的行政、财政、经营管理的实际状况也是复杂的。要基于这一认识，去研究我国及外国的公共教育的经营。

2．理解教育法的原理或教育行政财政制度指向的终极目标是什么；认识关于教育法及教育行政制度构成的基本观点及其关系。

3．通过确立起学校与教育行政机构之间的协作关系，是可以期待教育管理运筹的适当的成果的。那么，它们应当是怎样一种关系呢？要弄清教育行政机构同学校之间的关系。

4．对于现代的公共教育的经营来说，充分地保障学习者的教育机会是极其重要的。为此要探讨有哪些课题是教育行政、财政上应当特别加以考虑的。

参考文献

1．冲原丰编：《世界的学校》，有信堂，1981年。

2．奥田真丈、永冈顺编：《外国的学校》，行政出版，1980年。

3．Faure Report，《Learning to Be》UNESCO，1972年。

4．Recurrent Education：A Strategy for Lifelong Learning，OECD，1973年。

5．中国研究所编：《新中国年鉴》，大修馆书店，1979年。

6．文部省学术国际局联合国教科文组织国际部：《亚洲、大洋洲的教育、进步与展望》，1978年。

7．Office of the National Education Commission，Office of the Prime Minister，Thailand，"Equality of Educational Opportunity" 1977年。

8．The Ministry of Education，Malaysia，"Dropout Study"，1975年。

9．文部省：《我国的教育水准》，昭和55年版，1980年。

10．文部省：《文部统计要览》，昭和56年版，1981年。

11．市川昭午、皇晃之、高仓翔编：《教育经济与教育财政学》，协同出版，1975年。

12．《现代学校经营讲座》（第1卷～第5卷），第一法规，1976年。

13. 河野重男、永冈顺编:《现代的教育经营》,学习研究社,1979 年。
14. 下村哲夫:《教育法规便览》,学阳书房,1981 年。
15. 吉本二郎编:《现代公共教育与学校经营》,行政出版,1978 年。
16. 日本教育法学会编:《学校的自治》,教育法讲座第 5 卷,1981 年。

第二部

教育实践论

第一章　教育实践的课题与意义

目　的

现代社会尽管教育发达，但暴力和不良行为一类的“教育病”却层出不穷。因此，不仅是学校，家庭和社区也都存在着深刻的儿童教育的问题，要求尽快地加以解决。面对着学校教育的人本化、家庭的健全化、社区教育力量的恢复等等课题，我们必须从根本上重新认识教育实践的应有状态。

实现教育实践的现代课题是不容易的。要拯救被腐蚀的孩子，保障他们人格的健全发展，就得在同各种机构的联合和协作下，以广阔的视野和深刻的洞察力，展开首尾一贯的强有力的教育实践。

本章作为一个导论，揭示现代社会的儿童教育问题，并且阐明解决这些教育问题的教育实践的意义及其同教育理论之间的关系。

第一节　现代社会与儿童……………………228

第二节　教育实践的意义……………………234

（一）怎样看待现代社会

现代的"教育病"与儿童　日本人的重视教育是有定评的，我国也是居于世界之冠的教育大国。不过，满足于我国的教育现状的人未必很多。这是因为，一面是学校繁荣，一面是"差生"增多，少年犯罪的低龄化和校内暴力的连绵不断，正在构成深刻的社会问题。

这种状况也可以看作是一种"教育病"。所谓"教育病"，就是"源于教育的病，以及产生病的教育。同时也是教育中暴露出来的乱子"（新堀通也编著《教育病的分析与处方笺》，教育开发研究所，1977 年）。要使儿童从这种教育病中解救出来，是要有从全社会着眼的全局性的对策的。

"差生"·越轨·暴力　"教育病"的最明显的表现是，"差生"、越轨、暴力的增多。所谓"差生七五三"（指七成高中生、五成初中生、三成小学生为差生），跟不上学业的儿童随年级递升而递增。而且，由于事实上人人进得了高中，学校之间的差距扩大了。对于被好学校落选了的少年儿童来说，学校纯粹是浪费时间的场所。少年越轨、偷窃、盗自行车、盗摩托车等所谓游戏型不良行为剧增（[1]）；在初级中学，校内暴力事件频繁发生；尤其惹人注目的是对教师的暴力事件有增无已。（[2]）

被腐蚀的儿童的生活　在急剧的社会变动中，成人抱有的紧张和不安、压抑感和孤独感，不能不深刻地影响着儿童。在儿童所处的社会环境中，具有刺激性感、助长粗暴、残虐的危险性的出版物、电影、广告、广播节目，和享乐色彩极浓的酒吧、迪斯科、深夜饮食店等等，多有毒害。这种有害环境强烈地影响到处于发展中的青少年的人格形成，成为他们犯罪行为的诱因。而深刻的"教育病"严重地加剧了出路选择期的儿童围绕升学与就业问题

的烦恼。(3)

1　各种犯法少年的辅导人员的演变

区分 \ 年次	1975年	1976年	1977年	1978年	1979年
总数(指数)	116,782人(100)	115,628人(99)	119,199人(102)	136,801人(117)	143,158人(123)
凶恶犯	2,250(100)	1,801(80)	1,646(73)	1,656(74)	1,718(76)
粗暴犯	19,657(100)	17,035(87)	17,189(87)	16,943(86)	16,151(82)
盗窃犯	85,855(100)	87,295(102)	89,314(104)	104,980(122)	110,215(128)
智能犯	3,540(100)	4,175(118)	5,426(153)	6,894(195)	8,357(236)
风俗犯	782(100)	691(88)	808(103)	722(92)	653(84)
其他	4,698(100)	4,631(99)	4,816(103)	5,606(119)	6,064(129)

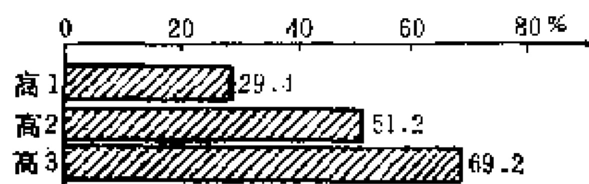
〔出典〕　警察厅调查《青少年白皮书》1980，第246页。

2　校内暴力事件的状况

年次 \ 区分	总数			初中生			高中生		
	件数	受害者	辅导人员	件数	受害者	辅导人员	件数	受害者	辅导人员
	件	人	人	件	人	人	件	人	人
1978年	1,292	2,882	6,763	853	1,859	4,288	439	1,023	2,475
1979	1,208	3,174	6,719	892	2,296	5,141	316	878	1,578

〔出典〕　警察厅调查《青少年白皮书》1980，第253页。

3　为升学和就业而烦恼的高中生的比例(学年别)



〔出典〕　总理府宣传室《选择出路期(15～19岁)的青少年意识调查》，1980年。

（二）学校繁荣与教育衰败

学校繁荣、教育衰败 在我国，自一八七二（明治五年）年《学制》发布以后，出现了实行班级授课制的学校。自那时以来，以国家的教育政策与国民的教育要求为背景，学校一直在持续发展。尤其在第二次世界大战后，易于升入高一级学校的新的学校制度，以及适应六十年代经济的高速度成长而出现的学校的发展，是惊人的。高中升学率已达百分之九十四点二，大学、短期大学的升学率也已达百分之三十七点四(一九八〇年)。学校，迎来了空前未有的繁荣期。

与此相反，随着学校的急剧发展，无目的升学者及非本意就学者增加。包括"差生"在内，学力水准的低落，令人忧虑。由于长期的经济萧条，学校数量是增加了，但教育条件未得到改善；学校是繁荣了，但教育的前途未卜，多数人感到茫然。

潜在"辍学"的增多 尽管"差生"是一个问题，但毕竟因为小学、初中是义务教育，毕业生几乎人人可升入高中，而且有将近半数的人可升入大学、短期大学，所以退学和留级的比率并不高。退学率(退学者数占在学者数的比例)，全日制高中占百分之一点六，实数约五万人(①②)。但是，想休学的学生意外地多(③)。即使是对于高中生活感到大体满足的学生之中，也有相当多的人往往由于心灰意懒，对休学持肯定态度。

以"学校的人本化"为目标 面对教育的危机状态，在我国，也在美国作了"教育现代化"运动的反省，把"教育的人本化"(humanizing the schools)作为巨大的课题来抓。把学校办成更加人本化的场所，其具体涵义究竟是什么，尚不明确。不过，必须彻底改变当今学校的局限于学年、班级的框框和管理社会化的现状，这是无疑的。我国教育课程的修订在广义上也是指向这

方面的。学习社会的到来已经在望，今后的教育应当首先尊重学习者的主体性。

[1] 高中退学人数及其原由(都道府县立高中·1979年度)

原由＼课程	全日制	定时制	计
	人　%	人　%	人　%
学业不良	9,235(28.4)	4,098(23.2)	13,333(26.6)
疾病·死亡	2,455(7.6)	1,077(6.1)	3,534(7.0)
经济负担	2,248(6.9)	1,583(9.0)	3,831(7.6)
问题行为等	5,124(15.7)	1,221(6.9)	6,345(12.7)
其他原由	13,478(41.4)	9,663(54.8)	23,141(46.1)
计(*)	32,540(382)	17,644(66)	50,184(448)
(在学人数)	2,967,409人	136,901人	3,104,310人
比率	1.1%	12.9%	1.6%

* 包括惩戒退学者的人数。

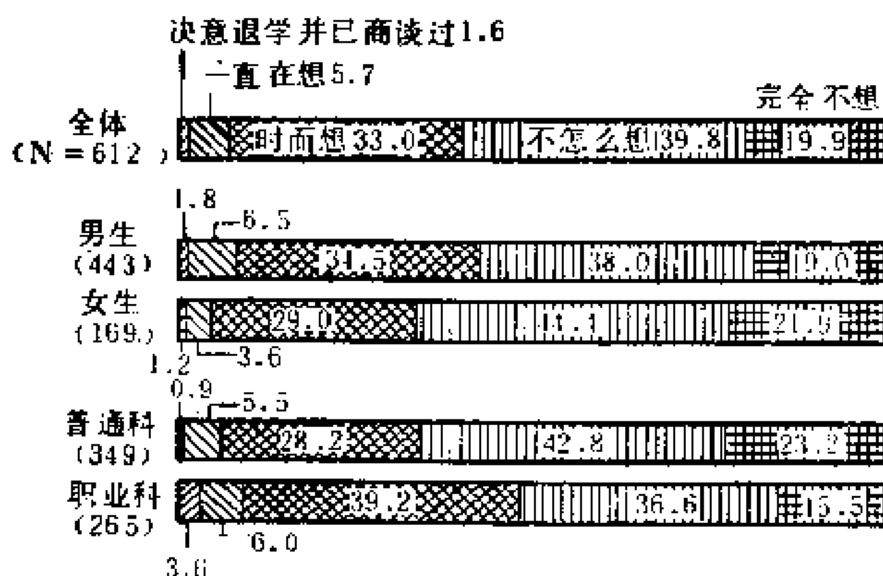
〔出典〕 文部省《退学人数及留级人数的状况》,1981年。

[2] 高中留级者数(都道府县立高中·1979年度)

人数＼课程	全日制	定时制	计
留级者数	11,250人	7,260人	18,510人
(在学者数)	2,967,409	136,901	3,104,310
比率	0.4%	5.3%	0.6%

〔出典〕 文部省《退学者数及留级者数的状况》,1981年。

[3] 高中生的退学意识(千叶县·公立高中4校*)



*千叶县公立高中4校普通科,职业科各2校1979年度入学的1年级生614人为对象

〔出典〕 千叶县教育中心《关于高中生退学实况与问题的研究》,1980年,第21页。

（三）社区的崩溃与复兴

社区与学校　学校自从作为有组织的教育机构以来，承担了社会的教育职能，从而使家庭与社区(community)的教育职能大幅度下降。所谓社区，据麦基弗(Maciver,R.M. 1882—)说，是“经营公共生活的一定的地区”；地区性与公共性是构成“地区公共社会”的两根支柱。但是，这两根支柱在从农村型社会向都市型或都市近郊型社会的急剧变动中逐渐衰弱，产生了社区解体的现象。而许多学校从社区中孤立开来，成为“教育上的孤岛”。(1)

发挥地区的教育力　支撑社区的地区性与公共性，也对儿童教育起着巨大的作用。为着发挥“地区的教育力”，建设拥有新的地区性与公共性的新型社区，是我们的课题。

学校教育也在教育课程方面积极地反映“地区”(2)，同时还致力于学校的开放，青少年学生参与社会的活动，对社会教育设施的利用，教师的志愿服务活动等等，加强学校同地区的联系。学校采取积极的手段加强同家庭与社区的协作这一态势已见端倪了。(3)

地区教育的复兴与地方教育规划　要发挥地区的教育力，确立学校与社区的协作，就得尽量使学校的框框柔软化，从复兴地区教育的角度综合地推进“学校的社区化”与“社区的学校化”(4)。为此，就要统一地对待社区的学校教育与校外教育，有效地开发与分配地区的教育潜力，以求得各项教育活动的有机统一。

几乎所有的都道府县和指定的城市都在拟订长期综合教育规划，但这种努力依然是立足于学校教育的。为了推进扎根于社区的教育，有必要从终身教育的高度，考虑学校、家庭、社区的社会分工。

1　学校是教育的孤岛

许多学校脱离了它所属的社区而完全孤立。就是说，学校是教育的孤岛。传统，这一海峡使学校同周围世界隔绝开来。这样，居住在孤岛上的人们，在学校求学期间敢于横穿这个海峡的是不多的。本来，这个岛上的居民们，只在书本中读到环境世界，直至从学校毕业，回归本土生活。然而，在学校与社区间架筑桥梁，使人人能自由往来其间的学校是微乎其微的。

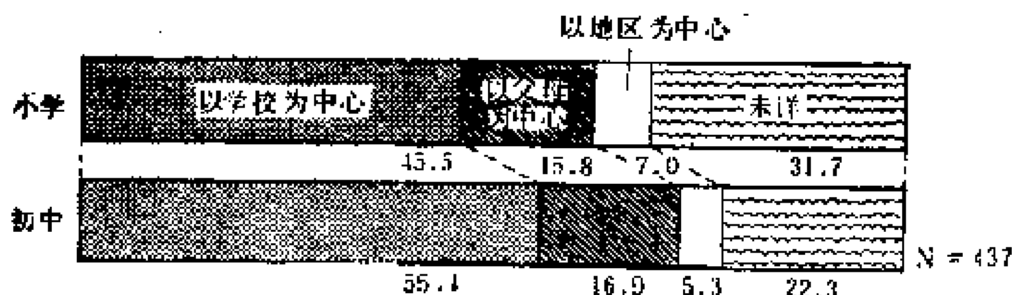
〔出典〕　E・G・奥尔森著：《学校与社区》，宗像诚也等译，小学馆，1950年。

2　感受地区的自然与文化的体验性活动

具体的活动事例：气象观测、标本资料的采集、传统祭典的调查、传说与风俗的调查、古迹参观、地名调查、乡土史研究、听取老人的回忆报告等等。

〔出典〕　文部省：《小学校教育课程一般指导资料1》，1981年，第13～14页。

3　同家庭与地区开展协作的学校的现状



（1）以学校为中心……家长教师协会的恳谈会、班级保护者会、面晤保护者、家庭访问、班级通讯、年级通报、学校通报等。

（2）以父母为中心……各地区的教育恳谈会、地区保护者会与儿童会组织的协作，家长教师协会与班级保护者会、家长教师协会活动。

（3）以地区为中心……儿童会、体育少年团、参与青少年主办的娱乐活动、开放校园、地区参与学校的例行活动。

〔出典〕　东京都立教育研究所：《今后学校的作用与职能》，1980年，第87～88页。

4　社区处处皆学校，成人人人是教师

……是"社区处处皆学校"，历来的学校教育成了地区教育的一环。在这里，变学校中心的教育构想为扎根于地区的教育构想，按照"学校的社区化"与"社区的学校化"的观点，复兴地区教育，提高社区的教育力。这就是所谓"地方的时代"的八十年代的教育课题。

〔出典〕　清水义弘：《社区与学校》，光生馆，1980年，第209页。

（一）儿童与教育实践

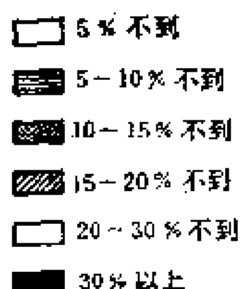
问题儿童　根据国际比较调查，我国儿童的特点是：对家庭、学校、社会的生活抱有相当程度的不满；自我中心和利己主义倾向极强；丧失自信的儿童多等等。尽管技术化、合理化使得现代社会生活愈益便利，但腐蚀儿童心灵、阻碍其健全发展的因素却比比皆是。倘若窥视一下儿童的内心世界，即使是那些未显示出反社会及非社会性行为的普通儿童，抑或被视为好孩子的儿童，也会有着种种的不满与烦恼。(1)现代儿童持有的问题，其内容与程度多样而复杂，并且日趋深刻。

教育影响　教师每日每时面对着这样的问题儿童——表现出问题行为的儿童；可能会表现出问题行为的儿童；内心烦恼苦闷的儿童——是不能不闻不问的。至少，从消极方面说，为了解决问题，要个别地或集体地对他们施加教育影响。使得朦胧无知的孩子豁达起来，能力低下的孩子精明起来，消极悲观的孩子振作起来(2)。从积极方面说，要向着精神健康的人格发展的目标，坚持不懈地施加影响。在这种教育职责之下具体地施加影响的行为，就是教育实践的核心。

教育实践记录　教师为了针对儿童的问题施加影响，提高儿童的学习能力，在日常教育工作中总是反复钻研，精心指导。这一点，可以从他们指导学生的实践记录和原原本本地再现了教学过程的课堂记录中得到反映。碰到过什么样的教育问题，要把儿童培养成怎样的人，因而是怎么组织、怎么计划的；用什么方法具体地进行指导的；结果儿童又发生了怎样的变化——所有这些，都可以从他们的教育实践记录中栩栩如生地读到。而且还可以从中引伸出对教育实践起作用的重大的教育理论(3)。

[1] 从国际比较看日本儿童(10 岁～15 岁)烦恼与担忧的事项

	日本	美国	英国	法国	泰国	南朝鲜
学习成绩	[illegible]7.6	16.9	13.1	22.[illegible]	37.[illegible]	50.0
希望有更多游玩的地方	23.7	11.2	13.9	7.7	5.4	18.0
担忧自己的性格	19.6	8.1	3.3	4.5	7.1	20.2
零用钱少	18.3	21.8	[illegible]	11.3	10.9	16.3
担忧自己的长相（面容和身段）	17.3	15.2	[illegible]	5.1	4.2	14.5
游玩时间少	16.6	8.1	10.5	15.5	7.8	13.1
住房狭窄	11.1	[illegible]	[illegible]	7.5	7.4	9.9
父母不理解自己	10.3	11.7	5.9	8.7	9.9	18.7
没有异性朋友	5.6	4.0	2.1	2.2	3.0	6.1
没有朋友/同朋友相处不好	4.5	4.2	2.6	3.8	5.0	6.7
有家庭纠纷问题	3.5	21.9	7.2	10.1	19.4	16.4
回到家里谁也不在家，感到寂寞	3.4	8.7	4.3	1.8	8.6	12.5
父母不和睦	3.3	6.7	3.2	5.4	6.5	5.6
家境贫穷	2.3	4.0	1.4	3.4	14.7	7.7
没有好的工作	1.0	15.0	16.0	4.6	11.7	1.0
其他	2.6	2.1	3.5	1.7	0.4	0.7



〔出典〕 总理府青少年对策本部《国际比较——日本的儿童与母亲》(国际儿童年纪念调查总结报告书)1981年，第86页。

[2] “教师，……要在自己的实践中竭尽全力，面对教育实践的对象——儿童、教材，努力精雕细刻，使不会算术的孩子变得会算；不会跳箱的孩子变得会跳；身体孱弱的孩子变得壮实。当你使不会算的孩子变得会算，使身体孱弱的孩子变得壮实时，这些孩子便迸发出了自身的力量而获得解放；教师也迸发出了自身的力量而获得解放。教育是怎么回事，教师的实践是怎么回事，也是可以清清楚楚地抓住的。”

〔出典〕 斋藤喜博：《何谓教师的实践》(斋藤喜博全集9)，国土社，1970年，第105页。

[3] “我现在担任六年级生的班主任。是从去年开始接任的。去年四月份开始的算术课，我让新任班的孩子们学习了‘长度’的部分。……淘气鬼S在目测记录中把运动场的宽度写成980公里的事，就是发生在那个时候……农村的孩子们的学习为什么会这样地容易受挫呢？我们必须查明……受挫之所在，探寻‘受挫的逻辑’。……我认为，真正的学习是必须通

过儿童作出'完全对'这一首肯进行的。然而,我想,要使'完全对'得以形成,在学习指导上,就得遵循两种逻辑步骤。其一可以谓之'学科逻辑',其二可以谓之'生活逻辑'。"

〔出典〕 东井义雄:《学习的受挫与学力》,明治图书,1958年,第11~13页。

(二) 何谓教育实践

教育实践的意义 教育实践这个术语,据说源于生活作文运动。一般也作为相对于教育理论的术语在经常使用。"实践",顾名思义,就是"实际地履行"。因此,这个术语系指人们实际地从事的一切活动。教育实践意味着,向教育对象施加直接、间接的影响以形成其人格的具体行为(1)。其本质就在于,形成人的价值的有目的有意识的影响作用。这里面,既有教学所起的那种直接的影响作用,又有学校经营和国家教育行政所起的那种间接影响作用(2)。教育实践不仅在学校,还在家庭、保育所,甚至在社会教育的各种场所广泛展开。

教育实践的性质 使儿童掌握新的知识和技能,改善儿童的意识和行为,促进人的健康发展,这样的实践并非易事。实践者要信赖人的教育可能性,排除重重困难,顽强地、创造性地影响儿童(3)。这种教育实践有如下特点:

第一,要求实践者的教育主体性。实践者依据儿童的具体情况,规定目标、内容和方法,作出符合于各种具体情境的教育的决策,并付诸实施。这些,无不要求教师的顽强意志与高度责任感。第二,教育实践要求富有创造性的借以实现教育目标的方法论。实践总是借助特定的方法来展开的一系列实际行为。常常伴有"如何办"的问题,这就要求讲究有一定教育理论基础的方法论。第三,教育实践总是在一定的历史的、社会的、文化的现实中进行的,它一面受历史地发展起来的社会、文化条件的制

约，一面又伴随着这些现实条件的改善与克服而发展。因此，这就要求实践者在把握儿童的生活和学习的实际的同时，也清楚地认识儿童所处的社会、文化的背景。

[1] 所谓教育实践，也许可以下定义为："促使人们由所处的社会地位形成起来的各种内外矛盾的转化，发掘他们的健全发展能力与人格的原动力所施加的直接的、间接的影响作用。"

〔出典〕 坂元忠芳：《与儿童同在的活的教育实践》，国土新书，1980年，第27～28页。

[2] **教育实践的四级水平**

"教育实践的第一级水平，是直接地对个人或集体施加影响作用的水平。教师对各种年龄阶段的儿童所作的工作、文化名流的活动等等，即为适例。

接着是第二级水平，也可称为学校水平。教育机构负责人的工作是对师生双方的工作，……这种学校水平，同行政公文所示的构想的付诸实施，及监督其实施的行政人员和督学，有着密切关系。

教育工作的第三级水平，可以说是在特定的水平上从事教育工作的教育家的水平。这种教育家所起的作用为……将学习阶段、(表明了达成目标的)教育课程、(显示了一定教育观念的)方法等等统合起来；调整不同教育部门间的关系；揭示达成目标和方法，同时也揭示学校组织的原理。

教育工作的最后一级水平，则有可能在预测未来的高度上探讨教育问题。教育的全面规划相当于这种水平。不仅联合国教科文组织和国际教育组织，注重这一级水平，而且制定长期、中期计划的各国，也都注重这一级水平。

〔出典〕 Mialaret, G.，《教育的理论、实践、调查研究》，德贝斯、米亚拉雷合编：《教育科学序说》(现代教育科学I)，波多野、手塚、泷泽主译，白水社，1977年，第218～220页。

[3] "这些孩子的大多数来到孤儿院时，如果污辱了他们的人格，他们中的许多人一定会表现出哀怨可怜的样子。入院时，许多人有慢性皮肤病，步履不便；或是头上痒痛；或是衣衫褴褛，满身虱子。……有的则不知羞耻，习惯于进行各种欺骗。……然而我相信，即使是那些最穷苦的受抛弃的孩子，也有着上帝给予他们的人性的各种力量。……我已经看到，在我们这些可怜的孩子当中，尽管有许多显然是未受过教育的，但还是处处焕发出了生机勃勃的本性的力量。我知道，要使他们真实地把握事物的最本质的关

系，要发展他们的健全的精神和天赋的智慧，以及要刺激那些看来被尘芥埋没于人生的最底层的、然而一旦冲刷了世间的尘土便能闪耀出光华的各种能力，来自生活本身的各种各样的需要和追求，是何等地有用啊！我想，我要实现这些需要和追求。"

〔出典〕裴斯泰洛齐著：《斯坦兹书简》(全集7)，长田新译，平凡社，1960年，第9～10页。

（三）教育实践与教育理论

实践的理论 教育实践是受时代的社会文化条件制约的，同时又是与教育固有的因素复杂地交织在一起而展开的教育性行为。因此，在实践情境中有其固有的独特性。但又包含着教育作用的一般构造。依据对这种构造的认识，教育理论才得以形成。从历史上看，教育实践从古至今连绵不断，教育理论总是以当时面临的问题为契机形成起来的。由此可见，教育理论是从教育实践出发，而又回到教育实践的、提供指针的实践的理论。(1)

实践的理论内在性 人们常说，教育理论脱离了实际，对实践毫无用处。在这里指明了理论与实践之间的隔阂与脱节。但是在教育实践中，不管实践者是否作出了反省性思考，总是包含着某种理论的。因为，在教育实践的活动中已经包含并反映了实践者本身对于教育的思考和行动态势的原理性的东西。韦尼格尔(Weniger,E.)把实践中隐含的理论区分为三个层级(2)。第一层级，实践者未必意识到的然而内化了的教育观念、教育见解以及教育规则所体现出来的要求。第二层级，用语言表达出来的由许多戒规、经验法则所体现的要求。如果说这两者是实践家的理论，那么第三层级是理论家的理论，是明晰了实践者所持的理论前提与基础，并得到了验证的科学理论。

理论的实践关联性 教育科学的理论总是同实践千丝万缕地

联系在一起的。所谓实践关联性，是指贯穿了这样一种旨趣：从一定的教育观点的高度，尽心尽责地构成实践、变革实践。理论的作用就在于："理论引导，统一实践"。这种理论，既是指针，又是进一步改进实践、变革实践的动因。为着提高理论对实践的作用，赫尔巴特强调了理论与实践两者的媒介——"教育机智"。（[3]）

[1] 关于教育科学理论与教育实践之间关系的命题

"1．教育的理论与实践，首先，作为明确区分了的人们活动的两个领域，它们不是相互对立的；其次，它们之间存在着相互关系。也可以说，两者本身就是以独特的方式相互交错在一道的。

2．实践及实践之基础的理论要素是历史性的，具有一定的历史前提，并发生着历史的变化。

3．教育科学是以实践为媒介的。……当代关于现代教育问题的批判性与历史性的阐述的中心课题是，研究那些构成教育机构及赋予该机构中所实施的教学、教育过程以特色的一系列因素：经济因素、社会因素、政治条件，以及这些因素的相互制约关系。

4．倘要最佳地探究教育实践的实际效果尤其是实际效果的可能性，那么，教育科学研究与教育理论同教育实践，在不断的相互作用的意义上，更确切地说，在永无止境的反馈过程的意义上，是相互依存的。"

〔出典〕 Klafki, W., Rückriem, G. M. u. a., Erziehungswissenschaft 3., Fischer Taschenbuch, 1971, S. 177~181.

[2] 教育实践中的理论三层级

"第一层级的理论，是以现实为对象的浑沌的直观，是事前的精神准备，是现实与课题中所产生的不能言明的问题设定，是对对象与课题作出第一步整理的志向性。……

第二层级的理论，表现为用某种语言方式表达的、实践者掌握了的原理，诸如戒规、经验法则、生活规则、口头禅、格言等等中可以加以利用的一切原理。……

横亘于教育现实的'生活实践的部分'，要求理论。在这里，需要第三层级的理论。……教育结构愈复杂，诸多前提揭示愈多，用于教育决策的材料愈多样、交错，便愈需要严密的、系统的省察。"

〔出典〕 Weniger, W., Die Eigengeist der Erziehung in Theorie und Praxis, Julius Beltz. 1957, S. 16~19.

③ 理论与实践的媒介——教育机智

"在教育实践界，繁忙的日常事务和带有驳杂的印象的各自的经验，极大地缩小着人们的视野。在这里，人们无须依据普遍的理念进行哲学的思考。然而，虽说如此，在卓越的理论家中，无论是谁，……在理论与实践之间，总会潜入一个中项——健全的机智的。机智就是敏捷的判断与决定。……机智会不可避免地乘理论之虚而入，这样，机智理应成为实践的直接的主宰。……谁将成为好的教师或是坏的教师，左右这个大问题的只有一个，这就是他是如何地形成这种机智的……。"

〔出典〕 赫尔巴特著:《世界的美的启示》，高久清吉译，明治图书，1972年，第98~99页。

（四）教育实践的结构

教育实践的场所　降生下来的孩子是家族的一员，由双亲特别是母亲抚育成人。儿童身心发展的基础是在家庭这个场所里奠定的。缺乏保育的儿童在保育所里接受保姆的养护。然后，离开家庭，幼儿园的保育开始了。随着进一步的成长，升入小学、初中、高中、大学，接受中小学教育和高等教育。其间，社区的社会教育机构和设施的其他教育亦相伴而实施。从学校毕业出来，走上社会就业，在就业系统的内部接受有计划的训练。在就业系统的外部也视需要通过各种机构进行学习。根据自己的意愿和其他社会需要进行的自主性的学习，从成年直至老年持续不断。

这样，若从场所看，人的一生的教育和学习大体可以分为家庭、学校、社会三种(①)。教育实践的场所，在本章以后诸章节中，主要是着眼于学校来论述的。

教育实践的结构　以学校为中心来研究教育实践的结构时，可分为支持、影响教育实践的外部条件与直接促进教育实践的

内部因素。

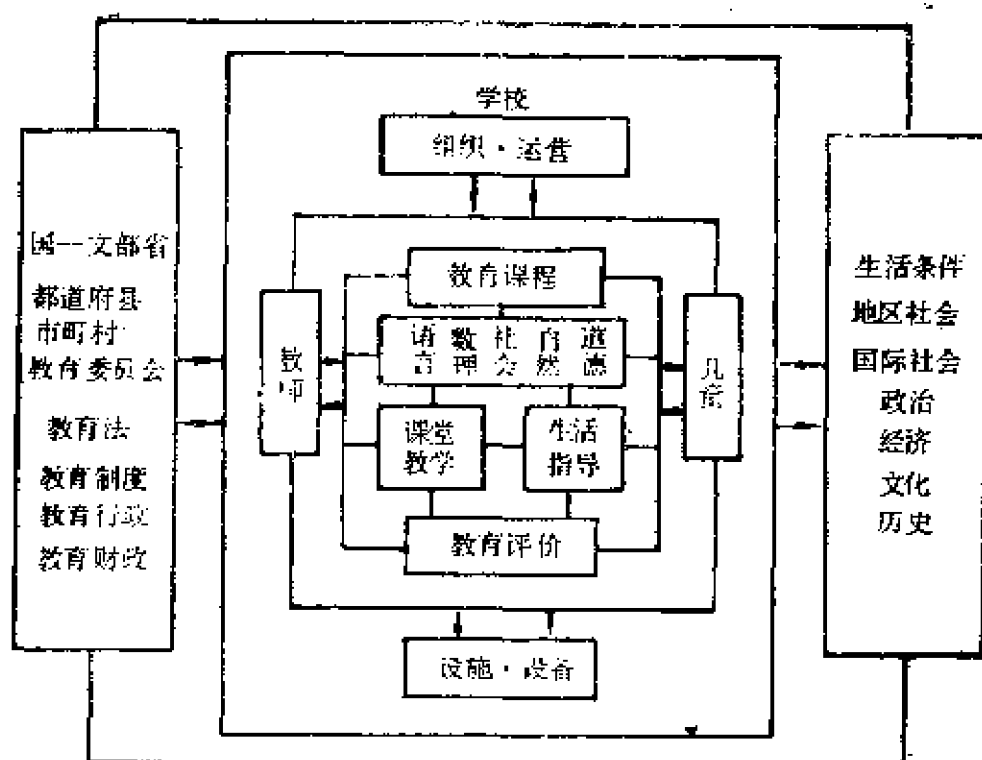
教育实践的外部条件，一是根据国家法制推行的教育制度、行政财政等，包括对学校教育的政策、实施及评价的多方面的活动。二是制约儿童生活的市町村、都道府县乃至全国、全球的社会政治、经济、文化等历史条件。这些，直接间接地制约着儿童的生活方式与行为方式，影响着教育实践的状态。

教育实践的内部因素大体可分两种。一是构成与支持教育实践之基础的学校组织与运筹的经营上的因素。在本书中主要论述教育实践的运筹与教师。二是在前述基础上展开的教育实践本身的各种构成因素。我们可以列举诸多因素，本书主要探讨学校的教育课程、课堂教学、各领域各分支的教育内容与方法、生活指导、教育评价，阐述它们的基本问题。（2）

1　从教育场所看教育实践

教育场所	发展期	实践主体	教育机关
家庭	婴儿期	父、母	家庭
	幼儿期	教养员(男、女)	保育所 幼稚园
学校	儿童期	教师	小学校，养护学校
	青春期		初级中学 高级中学、专修学校
	青年期		大学、短大，高等专门学校 少年自然之家，青年之家，函授教育机关
社会	成年期	各种指导者	公民馆
			图书馆
	老年期		博物馆，美术馆

[2]　学校教育实践的结构



研 究 指 南

理解教育实践的前提

理解教育实践的基础是全面地或部分地参与并体验教育实践本身。这一点倘若办不到，就得亲自去直接地考察教育实践。这种体验和考察对于解剖教育实践、抓住问题的实质，是必不可少的。再者，阅读各种各样的实践记录，也是有益的。但是，要深刻地理解教育实践，研究有关的理论，格外重要。

为了开展教育实践的研究，诸如教育实践目前面临哪些问题；需要作出哪些教育努力才能解决这些问题；什么是教育实践的关键环节等等，都是需要深刻认识的。

研究课题

1．现代社会生活中的儿童有哪些问题？教育实践因而面临着哪些问题？

2．什么是教育实践？它有怎样的结构？

3．我国的教育实践围绕着哪些课题展开的？

4．教育实践与教育理论存在什么样的关系？应当有怎样的关系？

5. 教师开展教育实践的关键环节何在?

主要的教育实践记录

1. 长田新编:《裴斯泰洛齐全集》(全13卷),平凡社,1959—1960年。

2. 宫原诚一、国分一太郎监修:《教育实践记录选集》(全5卷),新评论,1965年。

3. 《斋藤喜博全集》(全15卷及附卷),国土社,1969—1970年。

4. 《东井义雄著作集》(全7卷),明治图书,1972—1973年。

5. 《大西忠治实践记录集》(全5卷),明治图书,1971—1972年。

6. 《贯彻社会科初衷会之课堂教学实录选》(第1~3集),明治图书,1974—1979年。

7. 帝塚山学园授业研究所编:《铭心的课堂教学》(全4卷),明治图书,1974—1980年。

参考文献(本章已作为资料引用的文献除外)

1. 篠原助市:《教育的本质与教育学》,教育研究会,1930年。

2. 大槻健等:《教育实践论》,诚信书房,1958年。

3. 篠原助市:《批判性教育学的问题》,明治图书,1970年。

4. 高久清吉:《教育实践的原理》,协同出版,1970年。

5. N.克罗斯等著:《走向学校革新之道》第一法规,河野重男等译,1973年。

6. 斋藤浩志:《何谓教育实践》,青木书店,1977年。

7. 坂元忠芳:《教育实践记录论》,前进出版,1980年。

8. 小野庆太郎:《教育方法之基础》,明治图书,1980年。

9. 清水义弘:《社区与学校》,光生馆,1980年。

10. 下村哲夫等编:《现代学校论笔记》,协同出版,1981年。

11. 现代学校会议编:《怎样看待孩子——现代儿童论》,第一法规,1981年。

第二章　教育课程

目　的

教育课程是作为实现学校教育的课题与目标的手段而存在的。教育课程(Curriculum)，意味着学校教育的有意图的计划及其展开过程。然而，教育的有意图的领域事实上已经蕴含了无意识的领域，因而超越了各门学科、道德、特别活动诸范畴，也包含着以潜在(latent)内容为活教材的过程在内的整个生活情境。它是教育课程的研究对象。教育课程的研究，是在改造学习者的个性世界的过程中同已有文化的传递与再创造联系在一道的。教育过程的构成及其展开过程，表现为在个性世界中传递已有文化并加以再创造的技术性的过程。可以发现，在这个意义上的所谓教育课程，就是有意识地展开教育内容之探讨的过程中所明示的领域；教育课程的构成及其展开过程本身，乃是构成教育方法的基轴。

第一节　教育目的的具体化……………………245

第二节　教育课程的构成……………………249

第三节　学科的分类…………………………253

第四节　教育课程的展开……………………259

（一）教育课程与目标设定

学校的教育目标 教育课程(1)，是借文化遗产的传递为媒介，以培养青少年学生胜任社会生活的创造性能力为课题的。技术昌明带来了社会生活的急剧改观，它要求重新探讨这一课题的内容。这就是设定学校教育的目标所要求的。学校教育的目标是作为一种统贯全局的观点而存在的，它同人们的世界观息息相关(2)。人们要求学校作为扎根于社区的一个组织体统一地发挥作用，但这种统一的力量同时又要求自由地推进生动的过程的多样的活动。学校教育目标的设定，要统一地把握全部主客观条件：既要反映出时代的状况、社区的课题及家长的要求，又要结合学习者成长过程的特点加以考虑。一般地说，目标是目的的亚概念。目的一经具体化便构成了目标。不过，人的培养目标，是在部分中包含着全体的，同目的构成相辅相成的关系。人的培养目标愈是构成具体的影响作用，便愈能在活生生的过程中得到熔化和充实，从而产生出统一全过程的力量。目标分类表(Taxonomy)的研究，就是将这种活生生的统一的力量分解成要素来探讨的。

教育目标与教育课程 教育课程是实现学校的教育目标的手段。教育课程作为一种手段，要将学校的教育目标加以具体化，多层次地设定多样的亚目标，并且选择、组织实现这些目标的手段——内容(Curriculum contents)。教育过程的作用存在于计划学校教育内容的过程之中。所谓计划，是依据业已存在的学校生活所设计的计划；是在学校生活的过程中实际尝试的计划。可以看出，教育课程的本质就在于它是人的形成的实践过程中进行内化的手段，是将目标化为手段的转化力。教育课程就是这样在实际展开的场所里通过教育目标的反复探讨，产生出无

限的新的目标,从而开拓创造过程的。

[1] 什么叫教育课程?定义多歧,莫衷一是。这里试举美国的经验主义者艾伯蒂(H. Alberty)的见解为例。据他说:"学校为学生所准备的一切活动,构成它的课程。学校凭借所有这些活动的手段,意在从其哲学和目标的立场出发,去变革学生的行为。"

〔出典〕 H.艾伯蒂:《高中课程论》,麦克米伦出版社,1953年,第125页。

[2] 教育课程的类型与世界观。教育课程的编订纷繁多歧。有人试图以世界观为标准进行课程类型的分类。这里作为一例,介绍一下坦奈(D. Tanner, L. Tanner)的见解。

1. 实验主义(经验主义)课程。以民主社会与人的形成为目标。为了培养公民具有解决广泛的社会生活中各种复杂问题的思考力,课程要为人们提供学习日常生活所需的知识。以杜威的思想为背景的各种经验课程属于这一类型。

2. 社会改造主义课程。主张学校教育是打破社会的阶级对立与中央集权的机制、体制,创建新型社会秩序的手段。教师不能惧怕学校教育给学习者带来意识形态的负担。课程必须这样来计划:使学习者认清社会改造的目标,同时掌握实现这一目标所必须的手段。康茨(G. S. Counts)和布拉梅尔德(T. Brameld)是这一类型的代表。

3. 学科中心主义课程。有永恒主义(Perennialism)、要素主义(Essentialsm)、学科中心课程(Discipline-Centered Curriculum)等类型。首先,以哈钦斯(R. M. Hutchins)为代表的永恒主义认为,通过永恒学科(它是人类理智遗产的一个组成部分)的传递,是可以培育理性的诸种道德的。课程由文法、修辞、逻辑、数学、古典组成。这种课程的问题在于对现代科学的价值缺乏认识。其次,以贝斯特尔(A. Bester)为代表的要素主义观点,把人类经验局限于学术性的知识体系。主张课程由本国语和文法、数学、科学、历史、外国语等学科组成。它在主张课程应集中于智力训练这一点上,同永恒主义是一致的,但在强调现代科学的重要性这一点上是不同的。学科中心课程则是以人造卫星上天为契机出现的。

4. 浪漫的自然主义课程。尼尔(A. S. Neill)的萨马希尔学校(Summerhill School)① 的实践就是这种典型之一。在他看来,预先计划教育的场

① "英国教育家尼尔(1883—1973)于1921年创办萨马希尔学校,在弗洛伊德精神分析学说的影响下,强调摒弃对于儿童的强制性课业和抑压,把无条件地尊重儿童的要求(自由)作为教育原则。——译注

所是无意义的；课程是学习者和教师在他们的自然的生活过程中创造的。

5．存在主义课程。知识的根源存在于个人的觉悟之中。课程必须是将充足的时间用于个人的内省与道德问题的学习。教材本身不是目的，而应当作为自我发展与自我充实的手段来使用。

〔出典〕 D. Tanner, L. Tanner, Curriculum Development, Macmillan Pubishing Co., 1975.

（二）教育课程与教学大纲

教育课程行政　教育课程的编订与管理，从法制上说是根据国家标准——教学大纲，由教育委员会行使的（1）。就是说，都道府县教育委员会和市町村教育委员会编订并管理指导教育课程，各学校则遵照这种指导，编成具体的教育课程，开展教育工作。但是，今日的官僚体制一直渗透到学校教育的基层组织，压抑了基层学校的教育的自主性，事实上强制实行了教育课程的中央集权的划一化。这样，不能不削弱了整个学校教育的职能——培育创造性的、具有个性的文化基础。为了打破这一局面，需要研究教学大纲和教科书审定制度的应有状态。要求教育课程行政不受特定的权力和意识形态的支配；保证学校成为创造性地发挥教育理智的场所，并且成为促进教育理智的力量。

教学大纲　第二次世界大战后，教学大纲是作为教师自主地编制教育课程的指南书而编写的。其后，以国内外动荡的社会局势为契机而赋予它法制上的权威性（1958年）。有人抨击说，它清楚地表明了作为强化教育的中央集权的控制力的手段这一性质。今日的学校教育及其课程，从国家的高度作行政上的考虑无疑是不可缺少的，但失之过偏，就会孕育这样的危险：招致教育上的专制主义。（2）

教育课程与学校经营　学校经营是受教育法令与教育行政的制约，以民主地组织、培养自律的人为课题的。但它的原动力要

在教育课程的编订中去求索。学校生活的主体是青少年。所以，确保各种创造性的学习过程得以实现的条件，乃是学校经营的着眼点。教育课程的展开同教职员的构成和班级、学年的组编方法等，有着密切关系。学校生活的场所一经变成了更加人格化的心心相印的组织体，那么，教育课程的创造便有了可能。

[1] 下面列述的，是规定今日教育课程行政的诸法令。

学校教育法　第二十条　有关小学教授科目之事宜，由主管部门依据第十七条及第十八条规定决定之。（又，关于初中及高中的教授科目之事宜，分别在第三十八条和第四十三条中作出了由主管部门予以决定的规定。）

学校教育法实施规则　第二十四条　小学校的教育课程，由国语、社会、算术、理科、音乐、图工、家政、体育等学科及道德、特别活动构成。②私立小学的教育课程构成可不受前项的约束，另加宗教。在此场合，可用宗教替代前项的道德。第二十五条　关于小学校的教育课程，除本节所规定者外，以文部大臣作为教育课程之标准另行公布的小学教学大纲为准。第五十三条　初级中学的教育课程由必修科目、选修科目、道德及特别活动构成。②必修科目为国语、社会、数学、理科、音乐、美术、保健体育及技术、家政各门学科；选修科目为外国语、农业、工业、商业、水产及家政各门学科，以及第五十四条第二款规定的初级中学教学大纲所列之其他特别必要的学科。③前项的选修科目应考虑本地的状况及学生的出路、特点开设之。第五十四条之二　关于初级中学的教育课程，除本章所规定者外，以文部大臣作为教育课程之标准另行公布的初级中学教学大纲为准。第五十七条　高级中学的教育课程由附表三规定之属于各学科的科目及学科外的教育活动构成。第五十七条之二　关于高级中学的课程，除本章规定者外，以文部大臣作为教育课程之标准另行公布的高级中学教学大纲为准。

[2] **教学大纲**　在一九四七年（昭和二十二年）发布的“教学大纲总则”中这样写道：“……如何有效地实施适应儿童要求与社会要求而编出的学科课程？本书就是为教师自身研究这一问题而编写的一本教学指南。”在一九五一年发布的“教学大纲总则”中也有这样的说明：“教学大纲是旨在帮助教师开展教学而编写的读物。它作为教师手册，要在教师各自所在的学校里制订教学计划、展开教育课程的过程中起到一种辅助教师工作的作用。”此后，以一九五五年前后为分界线，教学大纲的国家标准的性质得到

严密化，以至到了一九五八年以后，把它解释为具有法制上的约束力这一观点大大占优势了。在一九七七年度的修订版《初中教学大纲》中这样写道："学校依据法令及本章以下的规定，以培养学生的人格的和谐发展为目的，充分考虑地区和学校的实际以及儿童身心发展的阶段和特点，编订适当的教育课程。""学校在安排下列事项时，要发挥学校的独创精神，制定全面的、协调的具体教学计划。(1)要考虑各学科、道德及特别活动之间的相互联系，以便进行有步骤的系统的教学。(2) 第二章规定的各学科的各学年、各部分或各领域的内容中所列事项的顺序，(中略)不是表示教学的顺序。(以下略)"

(一) 教育课程的编制

教学计划 教学计划是由学校自行编订的。各学校遵照教育基本法、学校教育法、学校教育法实施规则、教学大纲，参照教育委员会(都道府县及市町村)的标准及指导，结合地区的实际与学习者的发展阶段及要求，制定教学计划。教学计划是作为统筹整个学校生活的观点（草图）而存在的。这种统筹要求精密周全；同时又要求成为统一动态过程的力量而起作用的因素。教学计划的统筹规划，一方面要容许学习者与教师的个别差异，一方面又要包括诸如教育目标、教学重点、时间分配(①)、例行活动等共同的内容。这种教学计划可以具体化为年度计划、学期计划、月度计划、逐周计划、逐日计划乃至每节课的计划。

内容的选择与组织的过程 教育课程的内容一般由各门学科、道德及特别活动三大部分组成。用于分析、整理教育课程内容的框架，已有许多研究(参看本章第三、四节)，但是，归根结蒂，它们不过是一种暂设的框架，亦即以便从每个学习者的生活场所中选择、组织教育课程的内容的暂设框架。试举各门学科为例，其本质是作为生活的广域(Broads-fields)而存在的。学科的内容是借助旨在培养学习者的智慧的工具而组织的。各门学

科是作为这样的过程——将社会生活中的有价值的文化遗产加以提炼、均衡、统一的过程——的暂设框架而存在的。从学习者的生活中选择有价值的内容并加以组织的技术性过程，创造着教育课程。编订教育课程的原理，无论在总的教学计划中还是在各门学科中，抑或在每个单元、每节课的教学计划中，无非由设定目标、选择教材、组织教材、评价这四个部分组成。教育课程从其内容这一侧面看，部分中包含着全体。总的教学计划在一个个单元的教学设计中得以贯彻与展开，依据的就是这个原理。

[1] 关于教育课程的教学计划，可以从多种观点进行考察。例如，教育课程审议会的咨询报告(1976年12月8日)从年度的教学时数这个侧面，作了如下的叙述。

(小学及初中的年度授课时数)

关于小学及初中的年度教学时数，以现行的在校时间为前提。为使学校的教育活动(包括供餐指导、休息时间在内)留有余地，同时使学校发挥各自的独创性，确保有一定时间用于开展诸如增强体力的活动、欣赏本地的自然和文化的体验性活动、教育咨询活动、集体行为的训练活动等等，在课时上作了若干削减。考虑到这次教育课程标准的改善宗旨与各学校各阶段的重点改善事项，各学年的各门学科、道德及特别活动的各自的年度授课时数，如附表2所示之规定是适宜的(下略)。

附表2　小学、初中各学科，道德及特别活动的年度标准授课时数

学年区分	各科授课时数								道德的授课时数	特别活动的授课时数	总授课时数
	国语	社会	算术	理科	音乐	图画劳作	家庭	体育			
第1学年	272	68	136	68	68	68	—	102	34	34	850
第2学年	280	70	175	70	70	70	—	105	35	35	910
第3学年	280	105	175	105	70	70	—	105	35	35	980
第4学年	280	105	175	105	70	70	—	105	35	70	1,015
第5学年	210	105	175	105	70	70	70	105	35	70	1,015
第6学年	210	105	175	105	70	70	70	105	35	70	1,015

1. 本表的授课时数，以一节课45分钟为准。

2. 特别活动的授课时数，系指班会活动、俱乐部活动的课时。

区　分	必修教科的授课时数								道德的授课时数	特别活动的授课时数	用于选修科目等的时数	总授课时数
	国语	社会	数学	理科	音乐	美术	保健体育	技术·家庭				
第1学年	175	140	105	105	70	70	105	70	35	370	105	1,050
第2学年	140	140	140	105	70	70	105	70	35	70	105	1,050
第3学年	140	105	140	140	35	35	105	105	35	70	140	1,050

1. 本表的授课时数,以一节课50分钟为准。

2. 特别活动的授课时数,系指班会活动、俱乐部活动的课时。

3. 在选修科目的授课时数中,用于外国语的年度标准课时,各学年均为105节。

（高中的授课时数、学分数）

关于高级中学，要能灵活地适应高中教育的多样化的实际，同时又留有余地，确保学校有时间从事于发挥独创精神的教育活动。为此，授课时数与学分数作如下更动是适宜的。

(1) 每周授课时数(全日制课程)以三十二课时为准。

(2) 毕业所需总学分数为八十学分以上。

(3) 以专业教育为主的学科中的有关专业教育的各门学科、科目的最低必修总学分数为三十学分。

(4) 关于每个学分的授课时数,可酌情采取灵活措施。

（二）教科书与活教材

教科书　教科书是学校教育中的主要教材(1)。教科书是依据教学大纲加以组织排列的，作为各门学科的主要教材而供应学习现场的图书。今天，围绕着教科书的审定(2)与选用问题而产生的分歧(3)，已经成为超出了教育课程问题的社会政治纠纷(例如教科书判决)。这类教科书问题无疑是重要的。然而一旦忘却了作为教育现场中的教材的地位，就会使整个教育陷进以教科书为中心的意识形态的教育墓穴中去。教科书即令是主要教材，这种教材亦非教育的主人公，而是一种手段。怎样使用作为手段的教科书呢？这是应当以学习者的能力、问题意识及

教师的想法为中心，由各学校、各班级各自加以探讨的课题。在各自的学校和班级里，宜准备数种教科书作为参考资料，准备学习者能够自由地加以利用并对其内容作出比较、考察。如果在采用不同版本教科书的市和郡之间建立起了互相交换上年度使用过的教科书的制度，那么，即令在现行制度下，这种设想也不是不可能实现的。

挖掘活教材　在学习者的具体的问题意识中，存在着隐蔽的活教材，它比之教科书的内容更富有个性。活教材的内容，是在学习者的问题意识与时代的课题之间存在歧异而又一致的场合下展现的。包括教科书在内的现成的教材，是挖掘活教材的线索。教材的价值是不能离开了具体的学习情境去估量的。在一面挖掘活教材一面推进学习的过程中，可以发现超越了学科框架的富有个性世界的内容。活教材体现出超越学科框架的独特的内容，开拓着通向其他学科学习的途径。活教材的源泉存在于人们的生活本身之中；这种教材是从一个世界通往多样世界的开拓过程的媒介。

[1]　关于教科书发行的临时措施法（1948年7月）第一条　本法律鉴于当前的经济形势，旨在调整教科书的供求，迅速无误地发行，维持适当的价格，以利于达到学校教育之目标为目的。第二条　本法律所称之“教科书”，系指小学、初级中学、高级中学及相当于这些学校的学校，作为依据教学计划所组织、排列之学科的主要教材，供教授之用的儿童或学生用书；教科书必须经文部大臣审定或有文部省著作之名义者。

[2]　义务教育学校教学用书审定规程（文部省告示1977年9月）　第一章　总则　在审定根据学校教育法规定的小学校、初级中学和盲学校、聋学校及养护学校的小学部、中学部（以下在本章中称为“义务教育学校”）的教学用书时，要考虑该教学用书在义务教育学校是作为依据教学计划所组织排列之学科的主要教材，供教授之用的儿童或学生用书，是否已经满足下列各项基本条件，以及根据必要条件之各项目是否适当，作出审查。　第二章　基本条件　一、（同教育目的一致）同教育基本法规定之教育目的、

教育方针一致，又同学校教育法规定之学校的目的及教育目标一致。二、(同学科的目标一致)同教学大纲所示之学科的目标一致。三、(处理公正)公正对待政治和宗教。不偏袒也不非难特定的政党、宗派或它们的主义与信条。(以下略)

[3] 关于义务教育学校教学用书的免费措施的法律（1963年12月）第十条　1.都道府县的教育委员会，为使本都道府县的义务教育学校中使用的教学用书的选择能够适当地实施，要对义务教育学校使用的教学用书进行研究、计划及实施，同时要对市町村(包括市町村的工会，下同)的教育委员会及国立、私立义务教育学校的校长选用教科书的工作给予适当的指导、建议或帮助。第十一条　1.都道府县的教育委员会依据前项规定作出指导、建议或帮助时，要预先征求教学用书选定审议会(以下称“选定审议会”)的意见。2.选定审议会，每年度根据政令规定之期间，设于各都道府县。3．选定审议会由条例规定之人数二十名以内的委员组成之。第十二条　1．都道府县的教育委员会要在都道府县所辖的市、郡或市郡混合区划，确定教学用书选择区(以下在本章中称为“选择区”)。2.都道府县的教育委员会在确定或变更选择区时，须预先征得市町村教育委员会的意见。3.都道府县的教育委员会在确定或变更选择区时，要迅速发布告示，同时报告文部大臣。第十三条　1.都道府县内的义务教育学校(都道府县立的义务教育学校除外)使用之教学用书的选择。(以下略)

（一）认知活动与学科

认知活动　根据布卢姆[①]等人作出的学习者认知活动的分类，可整理为：知识、理解、应用、分析、综合、评价。在这里可以看到学习者的这样一些渐次深化的行为方式：从术语、事实、方法、原则及其他信息的记忆始，然后回忆、改述、归纳、外推、运用抽象原则于特定情境、抽出要素和结构原则，诸要素的总体性的综合、根据一定标准作出判断。([1])需要注意，这种分类不过是一般地介绍目标行为的分类研究结果，在各门学科中实际的处

① 布卢姆(Bloom, Benjamin S. 1913—)，美国教育评价研究学者。他在确立教育目标分类学，倡导三评价(诊断性评价、形成性评价、总结性评价)，尤其是形成性评价以及“掌握学习”论方面，都有引人注目的建树。——译注

置方式是不同的。(参看 p.257 的[1])

学科的人类学分类与认知活动　学科的人类学分类，有弗利特纳(Flitner, W.)的"学科标准"与德雷克斯勒(Drechsler, J.)的"学科组织"。在"学科标准"中，认知活动被分为语言学习、历史解释、直观认识与理论活动。在此基础上提出了学科分类标准(参看p.258的[1])。而在"学科组织"中，在全人格的"哲学-宗教学科"之下，设如下认识活动中心的学科分类标准——"语言-文艺学科"、"历史-政治学科"、"数学-自然科学学科"。再下面是以情意活动与技能活动为中心的学科分类标准——"技术学科"、"艺术-体育学科"、"手工-造型学科"。(参看 p.259的[2])

学科的科学主义组织与认知活动　二十世纪五十年代至六十年代在美国掀起的课程改革运动，注重科学知识与科学思维，把学习者看作"小学者"，强烈要求他们要有支撑科学的探究过程的认知活动。这一动向，我国也很快地作过介绍，尤其对于理科的课程改革产生了极大的影响。这种把科学的本来性格同学科结合起来的尝试，早在昭和三十年代(本世纪五十年代)初期从"国民教育"立场出发的学科论中已经出现。在那里，把"科学知识的掌握、独立思考能力的发展、科学的统一的世界观的形成、创造性的实践力的培养"，当作了重要的认知活动，把它视为"智能教育"的支柱。

[1]　根据布卢姆等和朱尼特(Jewett, A.)的教育目标分类作出的学习活动的分类

1.认知活动	2.情意活动
(1)知识	(1)接受(注目)
①了解术语	①仅仅意识到
②了解事实	②积极地接受
③了解常规的方法	③有选择地接受
④了解倾向	(2)反应

⑤了解分类范畴
⑥了解标准
⑦了解探究方法
⑧了解原理、法则
⑨了解理论、结构
(2)理解
①叙述
②归纳
③外推
(3)应用
运用原理、法则于特定情境
(4)分析
①抽出要素
②抽出关系
③抽出结构原理
(5)综合
①表达个人见解
②拟定操作计划
③概括抽象关系
(6)评价
①根据自己的想法合乎逻辑地评价
②根据外部标准合乎逻辑地评价

①按指令反应
②积极地反应
③满意地反应
(3)价值判断
①领会价值
②选择价值
③确信价值
(4)价值的体系化
①价值的概念化
②价值概念的组织
(5)个性化
①赋予价值观
②赋予世界观
3.技能活动
(1)基础动作
①确认动作
②模仿动作
③定型动作
(2)规定动作
①一定标准的动作
②洗练的动作
(3)创作动作
①钻研独特的动作
②复合独特的动作
③钻研独特类型的动作

〔参考文献〕 Bloom, B. S., et al.: Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain, 1956. Krathwohl, D. R.,et al.: Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: The Affective Domain, 1964. Safrit, M. J.: evaluation in physical education, 1973.

(二) 情意活动与学科

情意活动 学习者的情意活动，按照布卢姆等人的说法，可以分为接受、反应、价值作用、组织、个性化。这些也同认识活动一

样，显示出步步深化的层级。从注意现象和刺激开始，进而能动地注意、产生相对应的行为、基于价值认识的一贯性行为、价值的概念化以及各种价值间的内在关连作用、整体化，这样步步深化的过程(参看 p.254 的[1]、p.257 的[1])。这种情意活动，从注目于审美的、伦理的价值开始，直至整体化为止，并不是跟认识活动无关的。不用说，两者都是对于学习者外显行为的解释的框架，同学习者的内隐行为有着密切关系。

学科的人类学分类与情意活动 根据弗利特纳的“学科标准”，情意活动被纳入“身体的训练”、“古希腊意义上的‘音乐’”这样一些学科分类标准中，也同技能活动结合在一道(参看p.258的[1])。“古希腊意义上的‘音乐’”，是以追求象征性表达的专心活动为中心的，在这里必须有用来表达的技能活动。“身体的训练”亦包括了伴有“艺术精神”的技能活动。在德雷克斯勒的“学科组织”里，情意活动也是同技能活动一起被包括在作为下层建筑的“艺术-体育学科”、“加工-造型学科”的学科分类标准之中的。(参看 p.259 的[2])

学科的科学主义组织与情意活动 二十世纪五十年代到六十年代的称之为“科学主义”的美国课程改革运动，注重科学的本来的认识，但另一方面，追求价值因素的意向淡薄。这是因为，有关价值因素的探究过程与顺序不明确，因而支撑科学家与学习者在认识上的共通性的“界说”不能进行所致。在主张科学与教育相结合的“国民教育”的学科论中，曾经提出了相当于情意活动的“理性、情绪性认识”。一般认为，当人们对价值因素加深了理解，与此同时就进一步地得到更深切的感受。因此，认知活动同情意活动相互交织着，是构成“艺术教育”所必需的(参看p.261 的[3])。

⑵ 私立高级中学学科主任列举的认知、情意活动

认知、情意活动＼科目	现代国语	古典	英语	日本史	世界史	地理	伦理社会	政治经济	物理	化学	生物	地学	数 I	数 II	数 III
了解术语	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
了解事实	○	○	○	○	○	○	○				○	○			
了解常规的方法	○	○	○										○	○	○
了解倾向		○		○	○						○				
了解分类范畴	○	○									○				
了解标准	○	○													
了解探究方法									○	○	○	○			
了解原理、法则								○	○	○	○	○	○	○	○
了解理论、结构								○	○	○	○	○	○	○	○
叙述	○	○	○												
归纳	○	○	○	○	○		○	○							
外推						○			○	○	○	○	○	○	○
运用原理、法则于特定情境	○						○		○	○			○	○	○
抽出要素															
抽出关系														○	
抽出结构原理															
表达个人见解	○		○				○								
拟定操作计划															
概括抽象关系	○			○					○	○	○	○		○	○
根据自己想法逻辑地评价	○						○								
根据外部标准逻辑地评价															
仅仅意识到															
积极地接受															
有选择地接受															
按指令反应															
积极地反应															
满意地反应															
领会价值															
选择价值	○														
确信价值															
价值的概念化															
价值概念的组织															
赋予价值观	○	○					○								
赋予世界观					○		○								

注：笔者(渡边)在1975年曾对全国1234所私立高中的学科主任作过《关于教育目标的实况调查》。凡60%以上的学科主任回答了"所任科目中实际设定的认知、情意活动"者，以符号○表示之。参看：渡边光雄："教学行为分析(3)——教育目标之调查报告(2)"(日本私立学校教育研究所纪要 No. 13，1977)。

(三) 技能活动与学科

技能活动　根据朱厄特的分类，可将技能活动分为：确认动作，模仿动作，定型动作，合乎一定标准的动作，洗练的动作，钻研

新的独特的动作，复合若干新的独特的动作，钻研独特类型的动作(参看 p.254 的[1])。在这里，包括了从动作的确认始，到创造新型动作的一系列阶段。在这些动作中，除学习者的全身动作、手足动作、指尖的动作外，还包括了发声之类的音声动作。技能活动也是解释学习者外显行为的框架。因此应当说，在它背后的隐含行为，同认知活动和情意活动是紧密结合在一道的。再者，这些认知活动、情意活动、技能活动，作为解释的框架，在图式上彼此处于并列地位。

学科的人类学分类与技能活动 在弗利特纳的“学科标准”中，技能活动被专门列入“加工技能的熟练”这一学科分类标准之中。“身体的训练”，“古希腊意义上的‘音乐’”，尤其同情意活动密不可分；“语言学习”在语法的理解与解释等方面同认知活动结合在一道([1])。按照德雷克斯勒的“学科组织”，从认知活动中心的“数学-自然科学学科”这一学科分类标准中引伸出“技能学科”这一新的标准，进而在作为下部构造的“艺术-体育学科”、“加工-造型学科”的标准中，技能活动同情意活动结合在一道。从图式上看，这种人类学的学科分类的特点是，情意活动和技能活动不同于认知活动，它们被置于下属的地位([2])。

学科的科学主义组织与技能活动 可以从“国民教育”主张的“综合技术教育”中，看出科学与教育相结合的学科论对于技能活动的重视。在这里，它强调了“熟习准确性”作为“综合技术教育”的前提。“如何从小学低年级开始使儿童熟习‘准确性’”这一课题，是“技术教育”领域所追求的。

[1] 弗利特纳的“学科标准”

(1) 身体的训练——伴有禁欲精神和艺术精神的体育。

(2) 加工技术的熟练(手工、加工工作训练、家庭工艺)。

(3) 古希腊意义上的“音乐”——这是美术，也起象征化作用，包括非逻

辑地向外表现的专心活动(象绘画、书法、音乐之类),同使用工具的加工技术结合在一起。

(4) 语言学习——这是本国语与外国语的学习。其目标包括对于语法的理解、讲读写的实际活动、解释方法的掌握。

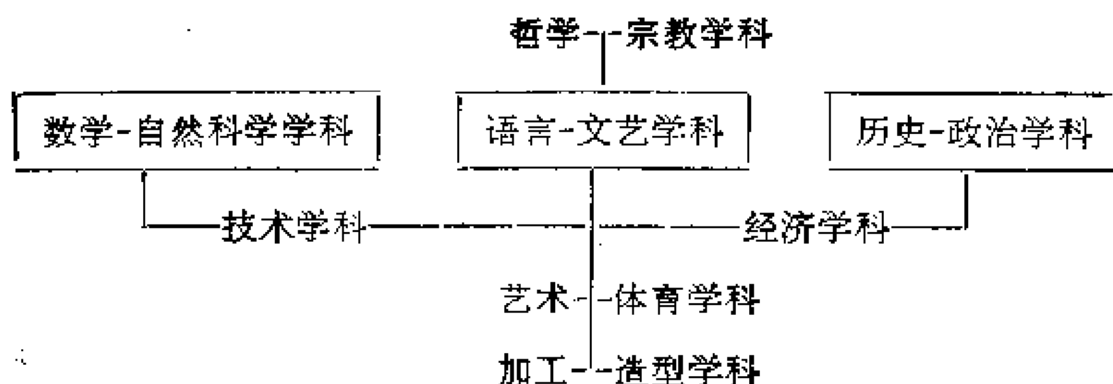
(5) 历史——开始用故事、诗歌、传奇之类中所包含的要素加以表现;接着,领会实际的人世间的事实和现象,通过科学的方法加以描述。

(6) 对于包括了经验科学研究对象的现象在内的现实界的客观的、理性的认识活动。不过这种认识是以未专门化的概括性的方式进行的,不可欠缺直观性。

(7) 以抽象作用(概念化)为基础的纯粹合理的理性的活动。在这类活动中,尤其是数学、逻辑学在学校里得到最广泛的采用。自然科学的概念构成和研究方式乃至哲学思维的要素也属于这类活动。

〔出典〕 高久清吉:《教授学——学科教育学的结构》,协同出版,1968年,第272页。

[2] 德雷克斯勒的"学科组织"



〔出典〕 高久清吉:《教授学——学科教育学的结构》,协同出版,1968年,第276页。

(一) 教育课程的类型

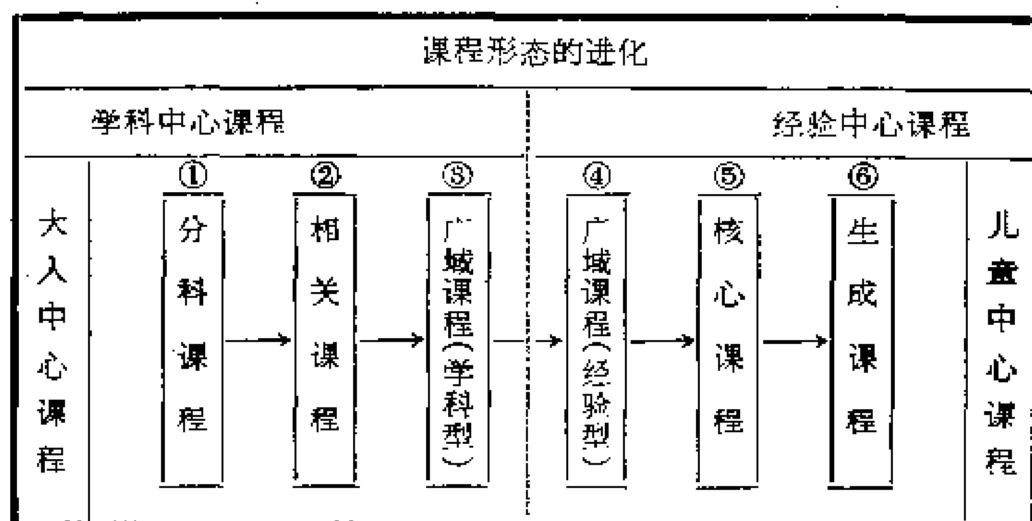
学科中心课程 第二次世界大战后不久,在我国进行的教育课程的分类中,曾经把"学科中心课程"作为维护传统学科的"大人中心课程"加以批判。这种学科中心课程由"分科课程"(或学科课程)、"关联课程"、"广域课程(学科型)"组成,"大人中心"的性格渐次减弱。([1])其中的"关联课程"尔后又进一步分

为"相关课程"与"融合课程";还把"广域课程(学科型)"另作一型,同学科中心课程型并列(2)。今天,还有人将"学科中心课程"分作"教材中心课程"和"学科中心教育课程"进行研究的。

经验中心课程 与"学科中心课程"适成对照,特别注重学习者的生活的,是"经验中心课程"。它由广域课程(经验型)、"核心课程"、"生成课程"组成。"儿童中心"的性格渐次增强(1)。今天,有人用"学习者中心教育课程"替代"生成课程";用"社会中心教育课程"替代"核心课程"。并将两者列为"生活中心课程"。还有人将起初列入"经验中心课程"的"广域课程(经验型)"同"学科中心课程"的"广域课程(学科型)"合并起来,归纳成"广域课程"的。(2)

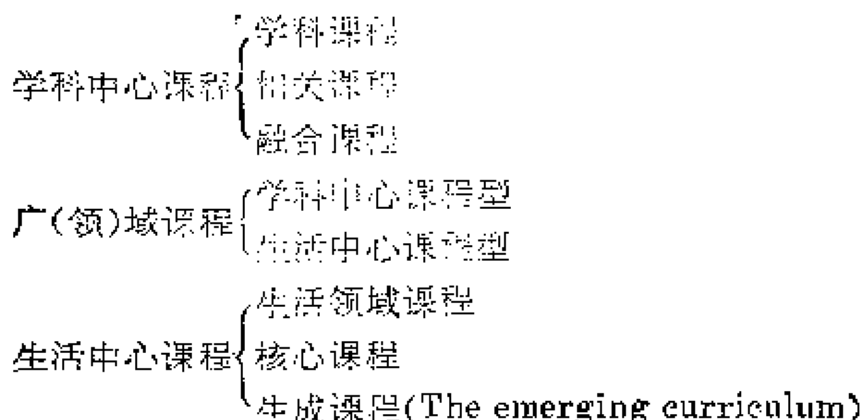
又一种学科课程 有人批判"学科中心、生活中心课程"使得科学与生活对立了起来,主张融合两者立场而提出了另一种"学科课程"。这就是昭和三十年代(本世纪五十年代)前半期的"国民教育"的学科论和昭和四十年代(本世纪六十年代)出现的"课程现代化"论所反映的观点(3 4)。

1 **仓泽刚的课程分类**(1949年)



〔出典〕 仓泽刚:《课程构成》,诚文堂新光社,1940年,第88页。

[2]　**山田荣的课程分类**(1974 年)



〔出典〕　山田荣:《现代教育课程入门》,协同出版,1975 年,第 205 页。

[3]　**矢川德光的学科课程论**(1957 年)

……体现了这些学科的某种固定结构的教育课程，从国民教育学的观点——下文所述的学科的法则性，学科的科学性，以及应当有步骤地指导儿童的认识力、实践力的发展——看来，必须采取保证系统的教授—学习的方式。而这，一般是采取称之为学科课程的编订方式。……生活课程主义者们认为问题的解决只能是两者必居其一：要么依据逻辑，要么依据生活；或者说要么依据科学，要么依据生活。把科学与学校教育的学科对立了起来。生活课程论者的这种反知识主义，正是从这种将科学与学科如此对立起来的俗见中产生的。……

……本质的课题是，……在各门学科中首尾一贯地汲取科学的内容。……从教育学观点出发汲取科学的成果，通过儿童的发展过程这一棱镜的折光来构成学科的方式。……

……“欣赏”并迷醉于肖斯塔科维奇①的“列宁格勒交响曲”的人，会更加深他对列宁格勒的“知识”。……这表明音乐使听众逼近客观真理。这种逼近的方式便是“理智、情绪的认识”。……可以说这是基于这样的认识论的：更确切地理解了的东西，就能更深刻地感觉到它。

〔出典〕　矢川德光：《国民教育学——它的课题与领域》，明治图书，1957年，第 193 页，203 页，248～249 页。

[4]　**教育内容现代化中的课程论的性格**

美国各种现代课程论几乎全是标榜科学主义——反经验主义的教育目标的。……这种科学主义的目标，注重科学知识与科学思维两个方面。……

---

①　肖斯塔科维奇(Shostakóvich, 1906—)，现代苏联作曲家，钢琴演奏家。——译注

把儿童当作“小科学家、小发明家”，让他获取科学知识。……这种教育目标不仅注重科学成果，也注重科学过程，可以说这是卓越的识见。……现代课程论的基本性格，就是科学主义的课程。

（二）单元论

教法单元 将学科内容加以课程化的教材的单位谓之单元。据说这个概念始于赫尔巴特学派的戚勒(Ziller,T.1817—1882)的“教法单元”。它是以学习者的认识阶段——“分析、综合、联想、系统、方法”为基础的教材的单位。日本在明治中期已经介绍了这个概念。然而那时“归纳性认识过程”论并不时兴，未能形成教材组织的方法论观点([1])，在日本这种“教法单元”的主张未能获得发展。而在同一时期引进了教法单元的美国，在“经验课程”中却得到了有特色的发展。

典型研究 戚勒的“教法单元”在十九世纪八十年代末介绍到美国，并经由马克马利兄弟（MacMarry，C. MacMarry，F.）①作了发挥。他们倡导了应当称之为单元学习的“典型研究”。这种主张回答了如何在一定的教材单位群中构成赫尔巴特学派所注重的“多种兴趣”这一问题。在一种学习中摄合了许多同类材料以便能同时学习而构成的教材单位，他们谓之典型（参考文献13）。这种主张，在美国历史上进一步获得了发展，出现了“教材单元”和“经验单元”的单元分类，美国的“单元法”从此发展起来了。

单元的类型 我国虽在明治中期介绍了戚勒的“教法单元”，

---

① C.马克马利(1857—1929)，美国教育家，北伊利诺斯州立师范学校实习学校长，乔治·皮博迪师范大学教授。注重儿童的生活经验，主张采用大单元的合科教学。F.马克马利(1862—1936)，美国教育学家，前者的弟弟。历任伊利诺斯州立师范学校、伊利诺斯大学、巴伐罗大学教授。他在赫尔巴特派教授法的基础上倡导自学法，对日本也产生了影响。——译注

但没有得到广泛接受。不过从“教法单元”发展起来的美国的“单元法”，在战后一经引进我国，便迅速普及开来了。其间对单元本身曾作过各式各样的分类研究。在风靡一时的“核心课程”中，提出了同“学科课程”的教材单元相对应的“生活单元”。这是以进行问题解决活动的“问题单元”和进行计划性作业的“工作单元”的方式展开的(2)。这种“生活单元”与“教材单元”，其实可以从美国二十世纪三十年代到四十年代出现的“经验单元”与“教材单元”的术语对比中加以认识，尤其是“教材单元”，还有被分为“题目单元”、“原理单元”、“调查单元”、“问题单元”的。今天，已不再采用“经验单元”与“教材单元”的两分法，除了谋求“对一定的外部环境的适应”的“教材单元”和注重“问题解决的思维过程的训练”的“经验单元”外，出现了将两者调和起来，使学生进行“把握环境世界的基本观念与法则”的学习的“原理发现单元”，进而又出现了同“决定实际行为标准时起作用的思维类型”相对应的“规范单元”，与之并列(参考文献15)。

资料单元　“教材单元”、“经验单元”或是“原理单元”、“规范单元”，可以总称为“学习单元”。与此相对，实际展开学习单元时教师所必须的各种资料的汇总，可称为“资料单元”。不过这种“资料单元”最好能够根据学校所在地区的状况，在许多“学习单元”展开的过程中加以多方面的利用。“资料单元”的内容包括：相应“学习单元”设定的依据、目标设定方法、关联事项的调查方法、学习内容的设定方法、学习评价的方法、参考资料、向其他单元过渡的方法等等。在这里，重要的是，要预测每个学习者的活动类型；要进行一系列的准备，以便能够适当地选择适应于每个学习者的能力与兴趣水平的内容(参考文献7，15)。

学习单元的展开　“资料单元”是根据学校所处的社区的状况丰富多彩地展开的。“学习单元”则是要根据特定班级的每个学

习者的实际来设计的。设计“学习单元”的展开计划时必不可少的事项有：单元设定的依据、单元目标的适当设定、单元内容的设定、单元的导入、学习活动、学习评价、时间分配、学习资料、同下一单元的关系等等。参考“资料单元”，按照这些事项设计出“学习单元”，教师便据以进入实际的单元教学工作。在这里，顺次展开诸如导入、计划、作业、整理、反省等等的教学阶段（参考文献15）。

1　谷本富介绍的“教法单元”

戚勒不独将赫氏的四阶段说改为五阶段说，更进而作出了两点修改补充。其一就是，各年级所设各门学科的教学内容应分成数个项目，这样分出来的每一项目，谓之教法单元。……倡导此法为各门学科必须之事项实施之，实乃戚勒之功绩。……

〔出典〕　谷本富：《科学教育学讲义》，六盟馆，1895年，第232～233页。

……我把这个基本的一团，翻译成教法单元。……所谓教法单元，就是按教法把教材分成的一个段落一个段落。比如说鲸的教材，假定分三课，并有六张挂图，这六张挂图总称为一个教法单元。……不过，依据学年，即依据学生的程度，将日本的全部尚武的内容，当作一个教法单元来讲述，抑或进一步分成小单位来讲述，这是取决于诸位教师的经验的。

〔出典〕　谷本富：《教育学讲义速记录》，六盟馆，1897年，第543～545页。

……将这一词译成“教法单元”的是谷本富。……但是，即使在他那里，……也是忽略了从方法论高度去组织教材的教材论性质的；它不过是教科书的章或节的代名词罢了，并没有超越这一层含义。

〔出典〕　柴田义松编著：《教育课程编订的创见与筹划（原理论）》，学习研究社，1980年，第110～111页。

2　核心课程论

……那么，在传统的学科课程中所谓的单元，其实是国语课本的一课课，数学的一次方程式或者毕达哥拉斯定理，在博物中则是诸如马、油菜之类的课文。这就是单元。总之，是现成的知识和技术的一个单位。但是，生活教育的单元不是这样的，它必须是儿童们生活活动的一个总结，即必须是生活单元。

〔出典〕　梅根　悟：《核心课程论——生活学校的教育设计》，光文社，1949年，第114页。

研 究 指 南

参考文献

1．H·艾伯蒂（Alberty, H.）Reorganizing The High-School Curriculum, 1953.

2．D·坦奈、L·坦奈(Tanner, D., Tanner, L.: Curriculum Development, 1975.

3．小学教学大纲(1977年修订版)。

4．B. S. 布卢姆等著:《教育评价法手册——学科学习的形成性评价与总结性评价》,第一法规,梶田叡一等译,1975年。

5．高久清吉:《教授学—学科教育学的结构》,协同出版, 1968年。

6．仓泽刚:《课程构成》,诚文堂新光社,1949年。

7．山田荣:《现代教育课程入门》,协同出版,1975年。

8．矢川德光:《国民教育学—它的课题与领域》,明治图书,1957年。

9．广冈亮藏:《教育内容的现代化》,明治图书,1969年。

10．谷本富:《科学教育学讲义》,六盟馆,1895年。

11．谷本富:《教育学讲义速记录》,六盟馆,1897年。

12．柴田义松编著:《教育课程编订的创见与筹划(原理编)》, 学习研究社,1980年。

13．庄司他人男:《C·马克马利的学科教育结构——教育内容的具体展开》(教育方法谈话会:《教育方法学研究》第3集,1969年所载)。

14．梅根　悟:《核心课程论——生活学校的教育设计》, 光文社, 1949年。

15．金子敏:《教育课程的新研究》,学艺图书,1974年。

16．日本教职员组合教育文化部编:《日本的教育课程和教学大纲发生了哪些变化》,国土社,1959年。

17．肥田野直、稻垣忠彦编:《教育课程》(总论), 东大出版会, 1971年。

18．奥田真丈、热海则夫编:《教育课程的编订》, 现代学校教育全集第4卷,行政出版,1979年。

19．冈津守彦:《教育课程》,教育学丛书第9卷,第一法规,1971年。

20．今野喜清、柴田义松编:《教育课程的理论与结构》, 教育学讲座第7卷,学习研究社,1979年。

21. J·S·布鲁纳著：《教育过程》，铃木祥藏等译，岩波书店，1963年。

22. J·J·施瓦布著：《探究学习》，佐藤三郎译，明治图书，1970年。

23. 教育改革研究大阪会议总结报告：《教育改革之建议》，明治图书，1967年。

24. R. W. 希思著：《新课程》，东洋译，国土社，1960年。

学会：日本教育方法学会。**纪要**：《教育方法学研究》。

研究课题

1. 试从一定的课题意识出发，就同一题材，设计中小学各学校阶段的教学单元。

2. 考察教育学说史上各种学科分类标准是如何规定的。

第三章 课堂教学

目 的

有人说,"只要弄懂了教的内容,谁都会教的"。果真如此么?——当我们自学什么时,采用适合自己的方法和适合自己的步调,便可进行,这是比较简单的。但是,教他人时,则要用他人的眼光来审度事物。倘若碰到难点,还得善于发现,并且提供克服难点的手段。所以,为了开展教学工作,是需要有专门学习和实地训练的。本章就是论述教学问题的导论。

第一节,以教学原理的方式叙述教学的基本观点。第二节,抓住构成教学的三个组成部分,加以概述。这就是教材、教学过程和教学方式。第三节,按照教学工艺学的手法,阐述分析目标的方法、设计教学的步骤等基本问题。第四节是课堂教学分析入门。希望读者领悟到,教学,看来是繁难却又是有趣的。

第一节 教学原理 ……………………………268

第二节 教材与教学过程 ……………………274

第三节 采用教育工艺学方法改善教学 …282

第四节 课堂教学分析 ………………………288

（一）教学的目的

围绕教学的若干问题　教学是学校教育的根本。教师的作用主要是以教学来评价的；家长总希望自己的子女在学校里能够受到良好的教学。这是因为谁都明白，教学掌握着儿童将会怎样变化的钥匙。而根据教育的原理、目的、内容，调动教师、儿童以及其它一切应当考虑的因素，经过这诸多因素的交错冲突，师生一道意气风发地真刀真枪决以胜负的场面，——这就是教学。（1 2 3）

然而近年来，教学问题成堆。据说竟有三成的小学生、五成的初中生、七成的高中生跟不上课业。“上课同谋生不搭界”。——越来越多的儿童抱有这种消极的态度。教学，正濒临危机状态。

在这里，我们试图回到教学的原点，阐明教学的结构，探讨借助工艺学手法、分析手法改进教学的可能性。这是同重新认识教学的严肃性、困难性和教师责任的重要性息息相关的，而这种认识又是同保持教学的蓬勃朝气息息相关的。

教学的意图　教学的意图是，通过教师、教材和儿童三者的相互影响求得彼此的不断变化。儿童藉助这种相互影响，获得新的识见、知识、技能和人生观，完成自身的人格。作为学校教育所共同追求的是学术、技艺的世界（也有旨在灌输知识、获得生活经验的）。当然，儿童是千差万别的，要使他们自由地发展各自的个性，引发儿童、教材与教师之间的相互影响作用，不是一桩易事。不过，正因为教师和学生是一种人的集合体，生动活泼的教学才有可能。把儿童的个别差异看作是消极因素，只能招致对于教育本质的误解。教学，每日每时的教学，都是一种创造。教师必须全力以赴地认准教学的方向，推敲开展的程序，下功夫钻研教材。在这里，教学的一般理论将会给你提供帮助。

（4 5）

1　**关于教学术语的使用**　通过教师、儿童、教材三者的相互影响而形成的教育作用，在历史上称为教授（3），或称为学习指导。在这里，撷取教授或学习指导的核心作用而采用教学这一术语（2）。

2　**教学的语义**　"〈意义〉实务性用辞。系指使教师和学习者约束在一定时间、一定场所里进行活动"。（重松鹰泰）（《授业研究大事典》，明治图书，1975年）

3　**教授的概念**　"自古以来，学校教育就其方法而言，大别为教授与训练两种。教师直接地塑造学生的作用，谓之训练。教师以一定的文化内容为媒介间接地塑造学生的作用，谓之教授"。（细谷俊夫：《教育方法》第3版，岩波全书，1980年，第6页。）

4　**教师是艺术家**　"我认为，教师是艺术家。教师的最重大的工作就是教学。教学倘是真正创造性的、探究性的，那么，它就会达到艺术般的高度；给人以艺术般的魅力。并且惟有借助这种教学，儿童也罢，教师也罢，才会满足，才会成长，才会获得自我变革。而要实现这种教学，教师就得时时抱有同艺术家的创造态度一样的态度……"。（斋藤喜博：《授业入门》，1960年，载《斋藤喜博全集》第4卷，国土社，1969年，第113页。）

5　初级中学的课堂教学一例

初中三年级国语《寂寞之春》。教材是室生犀星的《寂寞之春》。

红彤彤日光直泻万顷，懒洋洋水车如诉似泣。

苍穹里，越后山巍巍耸起。

啊，寂寞无比！

终日里默默无语，原野中徘徊伫立。

彼岸处，油菜花波涌浪激。

啊，惆怅无比！（摘自教学记录）

18.C　高桥：峰村敦雄君！

19．峰村敦：先让我们来看看北山君的这张画儿吧。这看起来象是一幅水墨画。你为什么要这样画呢？能谈谈你的理由吗？

20．北山：刚开始画的时候呢，一到着色时，你知道米勒的绘画吧！我想，如果照那样画的话，油菜花田是会显得更柔和些，要是更富于些画的渲染力就好了。可是事先定好了这个要复印。开始我想用油墨笔来画，可是担心会太黑，黑线会全部发黑。所以我想干脆用墨来画画看，如果能把菜花田的层次表现出来，就好了。反正都是黑色，那么，用黑的颜色来画总没

错，就决定用墨了。

21．峰村教：这么说来，这个，这首诗的意思同水墨画的关系如何呢？

北山：这个嘛，寂寞之感呗！我认为还是这样的画儿比较容易反映出来，所以这样画了。

（执教者所述的选择教材的理由："可是我在制定教学计划的时候常常考虑到，对于那些时而寻求心灵的寄托却又无从着手的学生们来说，与其用内容浅显的教材，不如用稍稍难一些、但能激发他们深入自身的心底世界的教材为好。"）

（帝塚山学园授业研究者年报：《铭心的授业》，1976 年版，第 146、154 页。）

（二）小学、初中、高中的教学

小学的教学　小学的教学重点，着眼于向儿童提供基础经验或基本体验，以便为他们日后的生活或学术、技艺的发展奠定基础。儿童总要凭借自身隐含的内在力量，着迷于游戏与作业来表现自己的。利用这种内在的力量打下他们日后发展的基础，我们称之为指导的诀窍。倘若儿童能够脚踏实地埋头苦干而又实事求是地看待自身和周围世界，那就是理想的了。然而，儿童的想法在成人看来往往是任性的、离奇的、奔放不羁的。教师应当审时度势、因势利导（1）。教师经过不断的钻研探索，是可以达到这一境界的。（2）

初中的教学　从小学毕业到中学，是儿童伴随自我的确立，个性的追求与感受更加突出地显现的时期；是经验（无论空间抑或时间）显著扩充的时期。儿童已不再象过去那样天真地表现自己了；他们能够抓准问题，并对社会、对教师的要求也严格起来了。嫌恶强制和干涉，并不表明他们已完全自立。为了同这样的孩子彼此相处相长，从教材说，需要有包含儿童的各种各样要求的深度；从教师说，需要有善于发现儿童潜能的敏感性。使儿童能够在周围世界中发现无限的价值，不断进取。——这样的

教学，便是我们所追求的。（参看（一）之5）

高中的教学 高中时期，是儿童形成自己的理想并为之拼搏的人生最火红的时期。在这个时期，我们要着眼于满足他们的要求，锻炼他们的手足和心智，为他们钻研高深的学术和技艺开辟道路，并使他们树立起为之奉献自己一生的工作目标。然而，在现实中，最令人头痛的不就是高中的教学么！真正能够震撼他们心灵的火辣辣的教学，怎样才能实现呢？是加深教师的修养？是实施学习的彻底的个别化？是教学的生活化？问题是盘根错节的。

1 **小学的课堂教学一例** （引自东井义雄著作所载井上先生的小学三年级理科课堂教学记录）"玩具枪的子弹为什么能打出来?"对于这一个问题，孩子们立刻回答说："空气变成了弹力，把前头一颗子弹弹出的"。这样，课搁浅了。于是教师提出反对的见解，孩子们起劲地想击败先生。

师：确实，也许是空气的作用。如果那样的话，你给我抓抓气泡看看，给我抓抓玩具枪中的空气看看。

（孩子们个个交头接耳。终于想起了用水中置换的方法，将玩具枪中的空气抽到试管中。实验做成了。"赢了！赢了！"孩子们高声嚷道。）

师：大家都赢了。不过，在空气同子弹飞出之间有什么关系？

生：先生还不懂吗？空气的弹力作用呗！

生：是空气受到压缩呀！

师：说得好。空气变成一种弹力是受压缩之故。不过，肉眼看不到吧。

生：如果真能看到就可以领会了。

生：空气被压缩（所谓压缩就是推压），因此空气变成了一股弹力，子弹就飞出来。

生：先生，你用手指头压住枪口，然后扣动扳机，你的手指头就会有一种"嗖"的感觉。先生做做看，就会明白的。

生：先生，不是在学习水枪时用过注射器么？那时我按住注射器的口子，手指头有"嗖"那样被推出的感觉。（终于，取来注射器做实验。由于空气的弹力作用，手指有一种受到被撞击的感觉。）

师：嗯，不错。不过，还有些不明白。

生：哪儿不明白？先生已经输定了！

师：不明白，肉眼看不见，还是不明白。

生：那好，做给你看看。

师：怎么样？

生：香烟的烟！

师：咦！现在抽烟也行么？（一阵抽烟是非的议论）可以把香烟的烟注入注射器中？

生：揿一下活塞，我想，大概烟会变浓的。

生：不行啊！

生：假如不行，说明空气尚未压缩。

师：那么，搞搞看（实验）。

生：嘀！浓起来了！

师：再往回抽的话？

生：又变稀了。

生：还是空气或压缩或弛张的缘故哪！

生：哈！我们赢了！我们赢了！

生：还是我们对！（东井义雄《讲解新教材的诱导法、成功的条件》，《东井义雄著作集》4，明治图书，1972 年，第 291～295 页。）

[2] **研究是教师的资格**　“我想，岁岁年年同孩子们打成一片：以亲昵的眼神瞧着他们；以亲昵的口吻招呼他们；同他们游玩在一起，也仍然会是一窍不通的。跟孩子一道游戏就能同孩子处于同一个世界，这种想法未免太天真了。我想，最重要的事乃是开展研究。每日每时真切地感受到孩子们的苦衷与欢乐，并且胸中满怀着推动他们向上的希望。这，才是教师的资格。”（大村浜：《说“教”》，共文，1973 年，第 21～22 页。）

（三）教学原则

许多思想家提出了各种各样的原则，在这里选取其中的几个，用现代的观点加以阐释。这里有许多概念在各个思想家的固有的体系中有其不同的地位和独特的解释，这是希望注意的一点。（[1]）

兴趣原则　浅显地说，就是学习应当有趣。这里的所谓有趣

是什么意思？什么可以引起趣味？这些问题都是必须弄明白的。首先是教学内容所具有的价值，其次是教师研究的深度与工夫，儿童充分发挥主动性、排除困难的意识，同伙伴的角逐与协作，——这样一些因素都会使学习变得趣味无穷。当儿童同学习内容处于难舍难分的状态时，就可以说"激发了兴趣"。儿童一旦失却了兴趣，就是教学的红色信号。这时，执教者要刻意探明，是什么剥夺了儿童的兴趣。而不能利用自身的权势去遏止其"症状"，否则，只能导致"症状"的恶化。（2）

直观原则 所谓直观，有几层意思。其本意是，我们五官的感受乃是认识与共鸣的第一步。借助口授言传给儿童灌输现成的概念，使之产生思考，不过是一种错觉。因此，根本的一条是要在具体的事物中唤起精神的作用，引导儿童一步步形成所要接受的概念。所谓经验和体验也属于直观的范畴。视听方法是有助于直观作用的。另外，有人强调完全不同于分析思维的直觉思维的重要性，也有人主张用模式来说明抽象概念。（3）

还可以列举其他原则，诸如文化价值原则，主动性原则，自我活动原则，作业原则，个别化原则，个性化原则，社会化原则，练习原则等等。关于这些原则，试以参考文献为线索作一些研究。

1 **教学方法的一般原则** 例如，篠原助市认为，教育在本质上是一种意志活动。因此，作为教学的一般原则，从动机角度提出了兴趣原则，从活动角度提出了注意原则和自我活动原则，从结果角度提出了练习原则。再者，从促成角度看，提出了权威与自由的权利作为"教育"上的原则。而原则之原则则是爱的原则。（篠原助市：《修订理论教育学》，协同出版，1949年，第372～374页。）

2 **兴趣**（1）"我们由于具有兴趣，当然存在内心活动。但在兴趣过渡到欲望和意志之前，是不存在外表活动的。因此，兴趣处于纯粹的静观与动手实践之间。" "兴趣，是从有兴趣的对象及工作中产生的，从丰富的对象及工作中产生多方面兴趣。唤起这种兴趣、恰如其分地利用这种兴趣的，

是教授这件工作。教授，使来源于经验与交际的先行活动得以继续和充实。”

〔出典〕 Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806.三枝孝弘译:«普通教育学»，明治图书，p.73, p. 62～63.

(2) “所谓兴趣，意味着统一的活动。”(J·杜威:«教育中的兴趣与努力»(1913)，杉浦宏译，明治图书，第18页。)“所谓兴趣与秩序，是具有目的的活动的彼此有密切关系的两个侧面。”(J. 杜威:«民主主义与教育»，1916，帆足理一郎译，玉川大学版，第185页。)

[3] 直观　(1)“因为知识从感觉始，经过想象作用(imaginatio)移入记忆，然后借助各别知识的归纳(inductio)形成普遍的认识。最后，事物若被充分地认识，就能根据知识的确实性形成判断力。”(Comenius, J. A. Didactica Magna, 1632.«大教授学»，铃木秀勇译，明治图书，第180页。)另外，可参看夸美纽斯: Orbis sensualium pictus, 1658，«世界绘图»。

(2) “我尤为深信不移的一点是，在儿童开始思索事物时，往往会受到语言本位的教授以及同学习者的精神状态与他的外部关系不适应的教授的干扰。教育上的课题只有考虑到同现实的各种关系密不可分的直觉经验之后，才能正确地把握。就我的经验说，一切都依存于这种事实。那种无事实背景的真理对于儿童来说，有许多不过是一种不适当的、难以对付的、单纯的玩具而已。”

〔出典〕 J. H. 裴斯泰洛齐:«斯坦兹书简»，长田新译，«裴斯泰洛齐全集7»，平凡社，第33～34页。另外，可参看裴斯泰洛齐: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801(«葛笃德怎样教育她的子女»)，戴尔(Dale, E.): Audio-Visual Methods in Teaching (教学中的视听方法)1946, J. S. 布鲁纳: The Process of Education (教育过程)，1960 .

[4] 实质训练与形式训练　“训练有三个方面：第一，使之掌握一定的文化；第二，在掌握文化的同时磨练各种精神能力；第三，赋予一定的创造性能力。在这里，一般把第一方面称为实质训练，把第二方面称为形式训练，把第三方面称为技能。”

〔出典〕 篠原助市:«修订理论教育学»，第277页。

(一) 构成教学的因素

教学的结构　一般认为教学的基本因素有三个：教师、儿童和教材。这三者之间的关系称之为“教学论三角形”([1])。这里

值得注目的是，第一，学习者是儿童。教学是为了儿童的学习而展开的。第二，从学习的依据说，学习是凭借教材进行的。学习的本题不是来自教师，而是来自教材。第三，协助和促进儿童凭借教材进行学习的是教师。教师一方面要发现儿童，指导儿童；另一方面要准备教材，组织教材，提示教材。这时，教师是抱着变革儿童的思考和行为方式的意图来影响儿童的。（[2]）

教学的决定因素　从教师的角度看教学，教学情境乃是由教师的一连串的决策形成的。决策的主要因素有四：第一，依据教育意图而设定的教学目标；第二，旨在达到这一目标而组织的、儿童力所能及的教材；第三，组织与开展儿童的学习活动的方法；第四，用于教学活动的教具、学习用具之类的媒体（[3]）。这些因素相互制约着，亦即处于相互依存的关系中。从目标与方法的关系说，目标的设定规定着方法的选择；反之，方法的选择又制约着达到目标的可能性。（[4]）

教学的充足因素　教学还要充分地考虑到制约着教学开展的充足因素。这些充足因素包括：第一，人的集体的条件。教师的性格和个性，儿童凭借社会经验与学习所掌握的知识、技能与态度，班级内儿童之间的交友关系，以及由此形成的班级集体的风气。第二，学校的设施设备、教师集体的组织等等条件。第三，从更广的视野看，还有社区的产业结构、家庭生活方式等社会文化条件。这些条件都对教学的开展直接间接地产生着影响。

[1]　传统的"教学论三角形"(didaktische Dreiecke)



〔出典〕 Stöcker, K., Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. Ehrenwirth.1960. 7Aufl. S. 31.

[2]　**教材、教师、儿童之间的关系**　"教学，是在教材、教师和儿童这三者

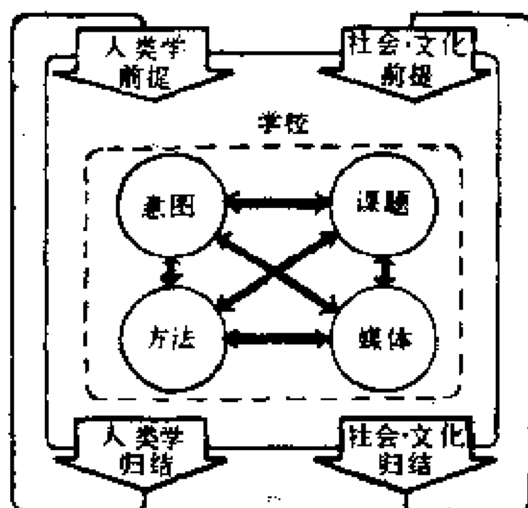
的紧张关系中成立的。就是说，教学要在——教材具有的本质或矛盾；教师具有的人的力量和教师追求的目标；儿童的思考、感受、想法，——这三者的紧张关系中才能成立。进一步地说，只有在教材的质、教师的问、儿童的思这三者之间的关系中，鲜明的生动的教学才有可能创造出来。”

〔出典〕 斋藤喜博：《何谓教师的实践》，《斋藤喜博全集 9》，国土社，1970 年，第 17 页。

[3] **教学的结构** “一切的教学，就象那种形式上永恒不变、内容上千变万化的存在那样，显然是由下列要素构成的，这就是：意图，内容，方法，媒体条件，人类学、心理学的种类及状况和社会、文化的各种要素结构。”

〔出典〕 Heimann, P., Didaktik als Theorie und Lehre in: Die Deutsche Schule, 1962. Ht. 9. S. 416.

[4] **教学论分析** 有目的地构成教学这一社会情境的教育意志，倘要充分地得到发挥，就得体现出相互关联的四个方面。



〔出典〕 Schulz, W., Aufgaben der Didaktik. in: Kohan, D. C. (Hrsg.) Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft., Wiss. Buchgesellschaft. 1972 S. 414.

（二）教材

教材研究的重要性 教学成功与否，最终取决于每个儿童经过学习活动是否新获得了或改善了认知方式和行为方式。在这里，起决定性影响的因素是什么呢？要明确地回答这一问题是困难的。不过，教材的质及其结构，儿童掌握教材的活动方式，

显然是起着相当大的制约作用的。因此，选择什么教材，如何组织教材，以及儿童为掌握教材要作哪些准备，这些，是左右教学的展开过程、决定学习成效的。这样看来，可以说教材研究是准备和计划教学时的极重要的环节。

教材的选择　在选择教材时基本上有两种观点。（[1]）一种是客观观点——就是将教材加以逻辑地系统地组成，使教材本身具有其自身的价值。另一种是主观观点——就是使教材具有儿童有目的地探求问题的活动中所必需的具体内容。这两种观点必须统一起来。在教材的选择和创造中有许多问题需要研究，诸如：促使儿童积极学习的具有魅力和问题诱发性的教材有哪些？使儿童感到亲切易懂的具体而直观的教材有哪些？是否精要、典型等等。（[2]）

教材的构成　选定教材之后，就得加以编排。教师不能单凭教科书教材来编排，还需要自己动手编写适合于儿童的教材。不论钻研教材抑或自编教材，重要的是教师要领悟教材本身的魅力；吃透它的内容，把它变成自己的东西；作出居高临下、深入浅出的解释。否则，难以保障儿童兴致勃勃地丰富而扎实地开展学习活动。在选择和编排教材时教师所作的钻研，总称为教材研究。教材研究是教师经常不断的实践课题。（[3][4]）

[1]　**学科中心课程的教材**　“总之，所谓学科，看来就是为了学童的学习，将知识为中心的人类文化遗产按照它本身的逻辑组织起来的东西……由此可见，作为学科内容的教材，对于学童来说，纯粹是‘应当认识的对象’。学科的教材是学童不得不接受的、‘应予掌握’的客观‘价值’”。

生活中心课程的教材　“生活中心课程是人们的生活活动的体系；倘在生活中心课程中考虑学科，那它就必须以生活活动为其内容。……其次是教材……要使人感到具有一种生活活动的“阻抗”的性质。……在生活中心课程中，教材要成为学习者的阻抗，它就应当是引起学习者的生活冲动的对象，并同学习者的积极性联系起来。”

〔出典〕 山田荣:《教育课程入门》,金子书房,1952年,第84～98页。

2 选择教材的观点

1. 能够迷住我的学生的心的是什么?(心理学选择原理——兴趣)

2. 我的学生需要什么?(目的论选择原理——有用)

3. 对我的学生来说,什么重要?(价值论选择原理——价值)

〔出典〕 Eggersdorfer, F. X., Lehrgut, in: Lexikon der Pädagogik、Bd. 3, Herder, 1962, S. 257.

3 教材研究的方法

"(1) 教师首先要把教材化为自身的东西。……要把教材系统地纳入自己的认识之中。

(2) 对于不同于自己看法的异说,要在自己的思考中给予一定的地位。

(3) 要仔细研究:儿童理解了哪些,他们的思维活动就能最大限度地调动起来;抓住了哪些环节,他们的思维就能得到发展。在此基础上,考虑如何能动地有效地编排教材。"

〔出典〕 重松鹰泰:《教育方法》,长田新主编:《教育原理》,御茶之水书房,1958年,第85页。

4 教材研究的三个观点

"(1) 客观性钻研的观点:教师吃透教材内容,把它化为自身的东西。

(2) 主观性(人格)钻研的观点:探讨教材与儿童之间的生动活泼的接触点。

(3) 教育性钻研的观点:教材研究的核心观点。这就是所谓教材的结构化。"

〔出典〕 高久清吉:《教育实践的原理》,协同出版,1970年,第121～126页。

(三) 教学过程

何谓教学过程　教学过程系指开展教授活动和学习活动的时间流程。从教师或从学生或从师生相互作用的任一角度去抓,它也可以称做教授或指导过程、学习过程、教授·学习或学习指导过程。教学过程,本来是考虑如何展开单元的。所以它是探讨和阐明一定课题的某一段落的活动及其内容的一种设想。因而是一种横亘许多课时而展开的流程。一节课的展开,只要是整个单元展开过程中的一个段落,就可以叫作教学过程。

基本过程　教学过程，不能象过去赫尔巴特学派的"形式阶段"说那样，认为一切教材、任何教学情境都得经历通用的固定化的阶段；反之，也不能别出心裁地认为：可以一概摈弃形式阶段，视儿童活动的种种情境随机应变就行。教学只要是有准备、有计划地展开的，就得有一定的基本阶段和格局的顺序。从古至今，在这个意义上的教学过程的阶段说纷繁多姿，而且有其自身的实践(①)。许多阶段论是从儿童出发、着眼于儿童学习过程立论的。这里面，有着眼于儿童的认识或掌握过程的；有着眼于反省思维的问题解决的，有着眼于树立目的、进行实践的作业或行为的。我国战后以来所主张和实践过的有代表性的教学过程论有：问题解决学习、系统学习、发现学习、范例学习、程序学习。(②)

教学过程的分类　教学过程会由于学科的目标和教材的不同而相异。所以也有教学过程分类的尝试(③)。分类的根据是教学的目标与教材的特点。教材有各种各样：语言，数量，社会，自然，技艺，健康和运动，乃至综合性的生活。所以，相应于这些的教学过程的阶段也采用各自不同的形式。教学过程，就是考虑到这些教材的特点与儿童思维的过程，构想出来并得以展开的。

①　**有代表性的教学过程阶段论**

赫尔巴特(Herbart, J.F.)明瞭—联想—系统—方法

戚勒(Ziller, T.)分析—综合—联想—系统—方法

赖因(Rein, W.)预备—提示—比较—概括—应用

多普费尔德(Dörpfeld, F. W.)直观—思考—应用

威尔曼(Willmann, O.)认知—理解—实行

莫里逊(Morrison, H. C.)探索—提示—类化—组织—巩固

杜威(Dewey, J.)暗示—理智化—假设—推理—验证

沙伊普那(Scheibner, O.)目的—手段准备—计划—实行—反省

克伯屈(Kilpatrick, W. H.)目的—计划—实行—评价

奥根(Okon, W.)秩序—提示—概括—巩固—熟练—实践—检查

[2]　我国有代表性的学习过程阶段论

问题解决学习(杜威)

发生困难—明确难点—主意(构想、设想)—构想的推理—构想的确认与结论性信念的形成。

〔出典〕 梅根　悟:《问题解决学习》,诚文堂新光社,1954年,第59～65页。

系统学习

预备—提示—巩固—实践课题的解决—检查

〔出典〕 佐伯正一:《教授·学习的过程》,《教育学全集4》,小学馆,1968年,第252～256页。

发现学习

抓住学习课题—提出假设—验证假设—确立假设—发展

〔出典〕 水越敏行:《发现学习入门》,明治图书,1970年,第33～58页。

范例学习

接触现实的根本的问题—课题的现象—洞察基础性知识的活动—经验的统合

〔出典〕 教师培养研究会编:《教育方法》,学艺图书,1975年,第22～28页。

[3]　教材与学习过程

学习的基本过程　表面性把握　本质性把握　现实性把握。

教材与学习过程

(1) 生活教材(经验性、对象性)把握问题—探明问题—解决问题

(2) 认知教材(客观性、对象性)观察—考察—洞察

(3) 表达教材(经验性、作用性)感受—表达—鉴赏

(4) 技术教材(客观性、作用性)计划—练习—掌握

〔出典〕 广冈亮藏:《学习过程序说》,明治图书,1960年,第121～137页。

(四) 教学方式

教学方式的意义　我们看到,教学是采用多样的方式展开的:教师提问,儿童回答;或者儿童在小组里互相讨论,然后向全班报告,等等。在教学情境中,教师和学生的这种为了教与学而展开的活动方式谓之教学方式。在这里,着眼于教师的活动方式

谓之教授方式；着眼于儿童的活动方式谓之学习方式；着眼于师生之间的相互作用方式谓之教授·学习方式或学习指导方式。所有这些，总称为教学方式。

教学方式的分类 近代学校创立以来，班级授课的方式占支配地位。随着注重儿童自发性、自主性学习的新教育观点的逐渐加强，着眼于儿童的学习方式应当有怎样的学习指导的问题摆在了人们的面前。教学方式的种类繁多，尺度不同，可以作出不同的分类。如资料所示（1），从教师的教授方式看，可举讲解、讲话、提问、指示等；着眼于儿童的学习活动，可举笔录、观察、写字、描画等；着眼于两者的相互作用，可分对话、讨论等；进一步着眼于社会组织方式，可以有个别教学、伙伴教学、小组教学等。

教学方式的选择及其方法 教学方式实在是多种多样的。重要的是作出适当的选择，采取各自有效的指导方法。为此，要正确地认识各种方式的教育价值的特点、长处和短处，很好地理解指导上的留意点（2）。在这个基础上，考虑教学目标和分节目标的实现可能性，及其同所用教材特点的适当关系，就可以作出有效的选择。不过，即使是选择了方式，确定了在教学过程的种种情境中的应用，如果不针对儿童实际活动的状况适当地展开指导方法，那么，教学方式所具有的职能也是不能发挥出来的。

1 **教学方式的分类**

类　别	方　式　的　种　类
教授方式	讲解、讲话、说明、示范、提示、 提问、指示、命令
学习方式	观察、参观、视觉方法 笔录、鉴赏、听觉方法 识字、读书 实习、实验、构成、演戏、饲养栽培 讨论、报告、发表、报道、广播 写字、记录、描图、生活作文、实用作文

（续表）

类　　别	方　式　的　种　类
教授·学习相互作用方式	对话、问答 讨论(讨论会、小组会、座谈会)
社会组织方式	个别、伙伴(2人)、分组、全体 小集团、中集团、大集团

② 问答法

"问答法是以儿童同教师的问答为中心展开的学习。……儿童的发问是自发的探究精神的表现;是达到理解、获得真知的一种手段。教师的提问,是以促进儿童自我发问和回答的自主的创造性活动为目的的。"

问答法的价值

(1) 问答可以密切师生之间的关系。

(2) 借助提问,整理并巩固已有知识。

(3) 了解儿童的学习状况。

(4) 借助提问,整理思路,发展周密的表达能力。

(5) 促进反省性思维与创造力。

(6) 借助提问,引起并保持儿童的注意力。

问答法的要点

向儿童提问的方法是教学法的关键。

(1) 提问要明了简洁。

(2) 提问……宜诉诸思考,引导问题的解决。

(3) 提问要适合儿童的知识、能力和经验的水平。

如何处理儿童的回答,极大地影响学习

(1) 尽量采纳儿童的回答,以期提高解答的积极性。

(2) 过分强求解答,会有损于学习过程。

(3) 回答内容即令正确,……亦应了解其思考过程。

〔出典〕 山田、工藤合编:《教育原理》,协同出版,1972年第3次修订版,第153~154页。

(一) 何谓工艺学方法

视听教学　视听教学作为一种赋予学习经验以替代语言学习的方法,始于二十世纪初。自那时以来,幻灯、无声电影开始普

及于学校教育。由于媒体的发展、第二次世界大战中军事训练上的应用需要、战后理论研究的开展与媒体的普及，视听教学的方法日益发展起来。这样，以抽象的语言学习与具体的感性经验为两极，具有儿童的学习参与度高、有助于直觉思维等特点的半具体经验的学习可以展开了。（[3]）

程序学习　程序学习是美国的新行为主义心理学家斯金纳等人根据动物的操作条件作用，以简单的行为形成为模式而设计出的学习方法。在日本，一九六〇年左右开始介绍、研究。它依据程序化原理和技法设计学习的步骤，并使用程序学习书、教学机器的软件，使多数学生能够个别地进行学习。（[1]）

教育工艺学　这是新的研究领域，它还没有一个确定的框架。它的目的是要依据教育的基本理论所揭示的教育目标、人类观和教育观，运用来自教学过程的教育科学研究的识见，开发并实践进行教学过程最优化的技术。它吸收教育系统化的观点。包括各种教学机器和媒体的设计与提供，教学过程的设计、实施、评价的研究与实践等在内的研究表明，关于教育这一现象，以往的研究多拘泥于社会、价值观、精神之类，存在着许多尚未涉足的科学探索的领域。需要很好地研究：宜于采用哪些工艺学的方法；另外，工艺学研究本身往往停留在技术、程序的研究及其应用上，这就需要有关于这些技术的效果的评价，以及以这种评价为基础的理论与技术。（[2][4]）

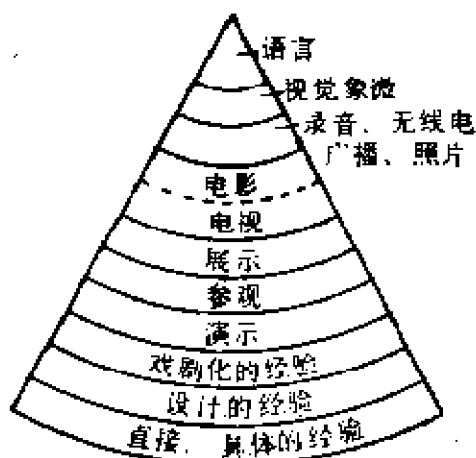
[1]　**学习程序的类型**　斯金纳型的程序学习有五个原则：积极反应，即时反馈，小步子，自定步调，学习者的验证。程序是直线式的。克劳德型则不同，为使学习者能够纠正中途所发生的错误，而采用分支型构成。

[2]　**何谓教育工艺学**　东洋提出教学方法最优化的概念。他说："从可能的大量的教育行为中选择能在某种条件下求得某种意义上的最大教育效果的教育行为，这就是最优化。教育工艺学是帮助教师选择出更切合的

教育行为的工艺学。"

〔出典〕 东洋：《论教育工艺学》，日本教育工艺学杂志，1976年第1期。

3　戴尔(Dale,E.)的经验之圆锥



〔出典〕 西本三十二译《戴尔：视听教育》，日本放送教育协会，1957年。

4　据美国教育工艺学学会(AECT)的定义，教育工艺学的三个领域及其专门职业所要求的职能(能力)如表所示。

		媒体管理[1]	媒体制作研究[2]	教学计划研究[3]
专业人员	主职能	组织管理、人事管理普及活动[a]	设计、制作	设计、普及活动、研究、促进作用、评价与选定、组织管理、制作
	副职能	研究、设计、评价与选定[b]，准备与供应[c]，促进利用[d]	研究、普及活动、人事管理	
技术人员	主职能	组织管理、准备与供应	制作	——
	副职能	——	评价与选定、组织管理	——

注：1）开展为教师提供教学用的适当的媒体之类的服务。2）进行利用媒体的教学的综合制作与开发。把教学目标转换为学习用教材。3）研究有关教学的完整体系的、各方面的问题。牵涉单一的课堂教学、年度课程、多年计划等所有方面。工艺学及媒体的应用。

a）（教育工艺学情报的）普及活动。b）（学习资料的）评价与选定。c）（学习资料的）准备与供应。d）（学习资料、教学系统的）促进利用。

〔出典〕 今荣国晴：《美国教育技术学范畴的授业计划》，《日本教育工艺学》杂志，1980年第5期。

（二）采用教育工艺学方法改善教学

教学媒体的活用　教学媒体，是指教学过程的通信过程中提示信息的手段或方法。狭义的教学媒体，可以理解为教学机器。

也有把它的涵义扩展为包括了教科书、讲义、参观、实验、讨论在内的。利用这些媒体，就可以有效地展开教学。再者，利用媒体的学习，其效率取决于学习者的特点。例如，将教师的教学同利用电影的教学相比，不善社交的儿童，利用电影的学习更有效。这是能倾处理交互作用①(ATI)的一种，是我们在利用媒体时应当考虑的。关于反应分析装置和CAI的研究也有很多。CAI是利用电子计算机的教学系统。人们期望它成为这样一个系统：能够适应每个儿童的学习状态、要求、能倾、能力，实现教学的个别化和教授的最优化。在选择媒体时，有必要根据多维的评价，——从成本的角度；从提示、反应、评价诸职能的角度；从使用方式是集体还是个别的角度；从达到教育目标的有效性的角度，来判定媒体的特点。(1)

教学设计、实施、评价的技术 用于改善教学的设计、实施、评价的各阶段的技术，可以搭配起来作为一个系统来使用。教育目标的分析是教学设计所不可缺的。它有助于内容的精选；也可以提供判定儿童学习成就的标准。亚目标行为一经明确，就

---

① 能倾处理交互作用，系 Aptitude Treatment Interaction (ATI)的译语。该理论不企求一切的学习者的最优的唯一的教学方法，而是主张根据学习者的个别差异(能倾)，寻求能产生出最优学习效果的不同的教授法(处理)。这就是说，拥有某种能倾的学习者用A教授法学习，可以达到特定的教育目标，而不拥有该能倾的学习者，则另外采用B教授法学习，可以达到该教育目标。传统的看法以为，学习者之所以不能达到学习目标，是由于他本身不具备能倾。ATI论则认为，学习者不是没有能倾，而是教授法不适于学习者的能倾罢了。如果选择适于各自能倾的教授法，每个学习者都可以达到目标的。不过，这里所谓的"能倾"，是包含了同教授法(处理)的交互作用的整个人格特征的，亦即智力、性格的各种特征、认知类型、年龄、性别、态度、价值观等等，全都包括在"能倾"这一概念之中。有研究表明，例如，外向型的学习者更适于归纳式学习，内向型学习者更适于演绎式学习。但是，引起交互作用的因素，不限于能倾与教授法两个。同教学内容、学习环境，也存在复杂的关系。因此不能单纯地说存在能倾与处理的交互作用。这一点，也是ATI研究的重要课题。——译注

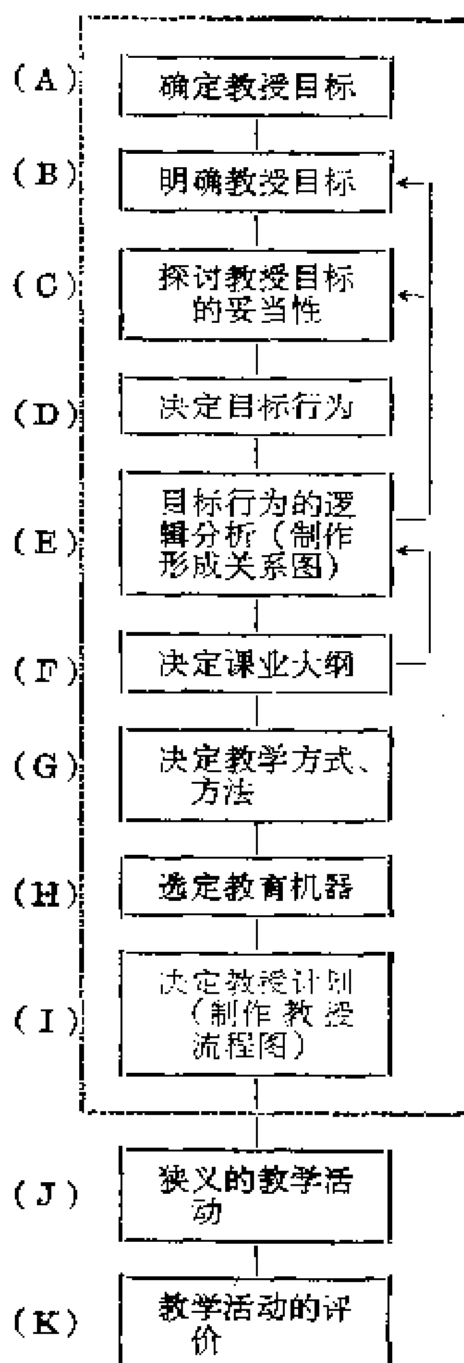
可以选编教材内容，选择和组合教学的方式与方法，选定教学媒体、形成性评价的内容与方法等等，构成教学的过程。再者，各种各样的教育工艺学技术——儿童自我评价技术、教师评价技术、观察者评价技术不断出现。例如，关于学习·课题的评价，就已经研制了 S-P 表、U-P 表、M-P 表等等，可以提供班级倾向、问题的等质性、指导与学习的相关等等的信息。每日每时的教学，并不是都要恪守这种从设计到评价的一切步骤的。这些系统在教学现场具有教学研究法的意义。应用它，能使教学研究步步精深（[2]）。

[1]　教育媒体特性评价一览表（坂元昂：《教育工艺学的原理与方法》，明治图书，1972年）

特点		印刷品		信息呈示工具	信息呈示物	投影机器			播放机器	反应测定机器	训练机器		信息处理机器	
		教科书	程序学习书	黑板	模型	概念教学放映仪	影片	高架投影仪	电视	反应分析装置	模拟器	录象机	教育信息处理装置	电脑辅助教学
功能	呈示信息	◎	◎	○	○	◎	◎	○	◎	×	○	◎	×	○
	反馈信息	△	○	×	△	×	△	○	×	○	◎	○	×	◎
	激起反应	○	◎	△	○	◎	○	○	◎	×	◎	◎	×	◎
	控制反应	○	◎	△	△	○	○	△	○	×	◎	◎	×	○
	诊断·评价	×	○	×	△	×	×	×	×	◎	○	○	◎	◎
目标	知识	◎	◎	○	○	◎	◎	◎	○	⋮	×	◎	⋮	◎
	技能	×	△	×	○	×	○	×	×	⋮	◎	◎	⋮	△
	能力	○	○	○	○	△	○	○	○	⋮	○	○	⋮	○
	态度	○	△	△	○	◎	○	×	◎	⋮	△	△	⋮	△
代价	准备的努力	○	△	◎	○	×	○	○	○	△	×	△	×	×
	费用	○	△	◎	△	△	△	△	△	×	×	×	×	×
	使用费	◎	◎	◎	○	×	△	○	◎	○	◎	△	×	×
	保管性	○	○	◎	○	△	○	◎	○	△	△	◎	○	○
	反复性	○	○	○	◎	△	◎	◎	×	×	◎	◎	△	△
使用方式	使用便利性	○	○	△	○	△	◎	◎	◎	○	○	○	×	△
	个别指导	◎	○	○	○	×	○	×	○	×	◎	◎	×	◎
	集体指导	◎	○	○	○	◎	○	◎	◎	◎	×	○	○	○
	实用性	◎	○	◎	○	○	○	◎	◎	○	◎	○	△	△

注，　◎ 极有利　○ 有利　△ 有困难　× 不利

② 教学设计的步骤



注：象“可以做……”或是“可以选出……”那样，把教育目标当作具体行为来抓的东西，谓之目标行为。这样，目标就变得具体而明确了。另外，行为目标一旦成为课题（目标问题），就可以明确判定儿童在学习后是否达到了这个目标。将行为目标分析成一步步到达该目标的亚行为目标，决定教授这些亚行为目标的顺序，亦即决定课业大纲。这时，所考虑的是：(1)着眼于教材的逻辑性，引出方法（使用表示目标行为、亚目标行为、前提行为关系的形成关系图等等）。(2)着眼于学习者的学习方式的方法（借助学力

测验了解学习成效，组成学习效率高的课业大纲）。

ATI: Aptitude Treatment Interaction

CAI: Computer Assisted Instruction

S-P 表 Student Problem Table

U-P 表 Understanding Pattern Table

M-P 表 Misunderstanding Pattern Table

（一）课堂教学分析的目的

教学的科学 仅在日本，每天就有数十万计的课堂教学在进行。然而历来关于教学的思想和方法，大都不过是生吞活剥地搬用杜威或是布鲁纳一类的思想家的观点罢了。因此，在本世纪五十年代出现了抓住教学本身从中引出教学的本质与规律的动向。可以说，这是一种想要建立教学的科学的动向。现今人人能够接受的记录方法与分析方法尚未确立，不过将课堂教学的模样细致地记录在纸上，然后作为线索研究教学的手法，却被广泛采用了。

分析课堂教学的眼力 要在教学分析中寻求什么，是随人而异的。一般地说，实践家想得到改善教学的启发；研究者则意在建立教学的科学。不管哪一方，教学分析的本质，都在于揭示出泛泛地观察所难以觉察的因素。从这个意义上也可以说，学习课堂教学分析的手法，是旨在获取分析教学的眼力的一种手段。现举课堂教学分析的实例如下。

（二）课堂教学分析的实际

重松鹰泰的分析 重松方式的特点在于，首先原原本本地进行课堂实录，然后期望人们通过反复琢磨分析，多数人都能一步步地形成分析教学的眼力。它不急于求得结论。具体的步骤是，把教学的流程分成若干段落（无特别的原则），用结构图明示段

落间的关系。然后抓住图示的该教学的高潮部分(例如,师生活动最活跃的处所)作为突破口集中地进行探讨。从中梳理脉络,寻求整个教学的流程。在这里,要尽可能排除既定的假设;要有严密地说明事实的科学家的态度。重松等人着力寻求的是,儿童的思维体制的动向。(①②)

弗兰德斯的分析　倘把教学分析大体分为质的分析与量的分析,那么,重松的方式属于质的分析。这里,作为量的分析的适例,说明一下弗兰德斯(Flanders, N. A.)的方式。

弗兰德斯的方式,是为分析教学中的通信过程而设计的。预先准备好十个类目(③),将整个课堂教学机械地每隔三秒钟区分成一个个小片断;判断每个小片断属于哪一类目,记下出现次数。然后比较按每个类目统计出的数值,就可以了解该教学的大体倾向。

倘使用 10×10 的矩阵,就有可能作更细致的分析(④)。填矩阵时,将整个教学加以类目化,并用各类目的数字代号,诸如10,5,4,8,4,8 那样,记录下来,然后从容地一一记载,不致出多大差错。首先,象 10-5,5-4,4-8,8-4,4-8 那样一对一对地取出。这是出于各片断受前一片断的影响,而且会影响后一片断这一想法考虑出来的。其次,将成对的数字记入矩阵的小格中。例如,如果是 10-5 的成对数字,那么就在 10-5 的小格(从上到下第 10,从左至右第 5 的小格)上记一次。一节课上完后将每个小格所得次数的总数分别记在各小格上;将每个类目的总计设在右端及下端小格中。如果统计类别始终如一,那么,右端的总计和下端的总计应当是一致的。

这种矩阵的有趣性,就在于教学的倾向是以记入小格时的手的运动表现出来的。倘是师生之间的短暂的对话组成的作业,那么,就表现为 4-8,8-4 这两个小格间的往复运动。倘发言稍许长

一些则表现为 4-4,4-8,8-8,8-4 这样一个小圈运动。儿童主动发言机会多的教学，则表现为 3-3,3-9,9-9,9-3 这样一个大圈运动。还可以适当地追加类目；想特别详细地区分的类目，宜设亚类目。弗兰德斯的分析法恐怕是当今最普及的分析法。

除上述两人外，贝拉克(Bellack, A. A.)和史密斯(Smith, O. B.)等的分析法也是知名的。

1 小学三年级社会科:《安全生活》课堂实录第三分节的一部分

㊶……那么，为什么公共的街道有这么多交通事故？(×)不作答。

㊷为什么多？(小椋)因为不当心。

㊸因为大家不当心。是的，小椋看到的交通事故是谁不当心？小孩子呢？电气商店隔壁的孩子？

(小椋)一年级生模样的孩子。

㊹一年级生模样的孩子。

(小椋)是别人家看见的。

㊺是么！小松，你是怎么想的？

(小松)虽说有信号，黄灯亮了，还是有人呀什么的，总归有行人穿越。所以还是不当心。

㊻这么说，行人穿越没有信号的地方就糟了。

(小松)就是有信号的地方，有人不当心，也不行。

㊼是因为有不当心的人哪。这么说，同小椋的想法差不多呢！你说呢？是因为行人不当心，所以交通事故增加了。

(×)有一些关系。(下略)

2 上述实录的分析(摘要)

对㊶问，回答不出。一是孩子们由于没有可资比较的材料，所以踌躇。二是，也许孩子们在翻来覆去地思考具体的原因。但是教师却不给孩子这种思考的余地，紧接着又问道:"为什么多？"小椋只得作出"因为不当心"这么一个不满意的回答。

教师为了使这个回答稍微清楚一些，问道:"小椋看到的交通事故是谁不当心？"这就把以后考察的范围给限死了。我想，若问"是由于谁不当心造成事故的？"可使回答的幅度略有伸缩的余地。另外，也应当进一步弄清小椋碰到过的事故的具体状况。然而，象上述那样，问题一限死，儿童深入思考的思路被截阻了。而当回答"是别人家看见的"时，谈话便兀然中断了。

于是，转向小松提问。小松的发言本想避免泛泛地议论不当心这么一个答案，然而教师却总结说："同小稼的想法差不多呢。"这里，我想宜提"是哪些人"的问题。在㊼的后半部分，教师向全班学生作了引导性发言。学生发言道："有一些关系。"在这里，孩子们对教师的总结看来并没有赞同吧。

〔出典〕　重松鹰泰：《授业分析的方法》，明治图书，1961年，第163～164页，第172～174页。

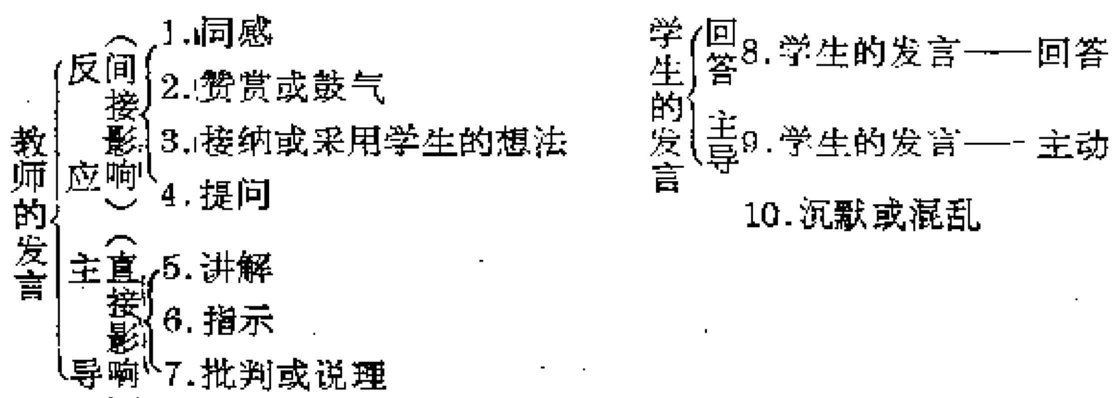
其它文献：

木原健太郎：《教育过程的分析与诊断》，诚信书房，1959年。

重松、上田、八田编：《授业分析的理论与实际》，黎明书房，1963年。

帝塚山学园研究所：《授业分析的理论》，明治图书，1978年。

[3]　弗兰德斯的相互作用分析的类目



[4]　初三国语："杂技团的马"，筑波大学教育实习生（类目11系板书）

类目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	计
1	(1-1)	(1-2)	(1-3)	(1-4)								0
2	(2-1)				1							1
3	(3-1)		17	3	8			1	4	1	3	37
4	(4-1)			40	3			10	5	12		70
5			3	18	534	3		1	1	2	5	567
6					1	32			3	1	1	38
7												0
8			6	2	3	1		15			2	29
9			9		2	1			40		6	58
10	•			6	7	1		1	1	28	1	45
11		1	2	1	8			1	4	1	87	105
计	0	1	37	70	567	38	0	29	58	45	105	950

研究指南

研究方法　抓住一切机会去教学现场听课。可能的话，亲自作一些试教

活动。博览课堂教学的记录和实录。并把它们同一定的理论结合起来加以分析。

基本参考文献(除本章中已引用者外，尚有)

1．篠原助市:《教授原论》,玉川大学，1953年。

2．富田竹三郎:《学习指导》,光风出版，1956年。

3．井坂行男编著:《现代的教育方法》,《教育学研究全集9》第一法规，1976年。

4．木原健太郎:《对课堂教学的挑战》黎明书房，1968年。

5．吉田昇:《学习指导论——人的培养与学力的关系》,学文社,1978年。

6．水越敏行:《发现学习之研究》,明治图书，1975年。

7．坂元昂:《授业改造之技法》,明治图书，1980年。

8．吉本均:《现代授业集团之构造》,明治图书，1974年。

9．斋藤喜博编著:《岛小的授业》,麦书房，1962年，斋藤喜博全集别卷1所收。

10．东洋等:《教育程序》,信息科学讲座E17～2,共立出版，1977年。

11．教育工艺学研究成果出版委员会编:《教育工艺学的新进展》,第一法规，1977年。

卢梭:《爱弥儿》，1762年。裴斯泰洛齐:《天鹅之歌》，1826年。《葛笃德怎样教育她的子女》，1801年。福禄倍尔:《人的教育》，1826年。爱伦·凯:《儿童世纪》，1900年。纳托卜:《社会教育学》，1899年。斯金纳:《教授工艺学》(论文集，1954—1968年，村井、沼野译，东洋馆出版社)杜威:《学校与社会》，1899年，How We Think (1910，1933)等。布鲁纳:《教育过程》，1960年。《直觉·创造·学习(On Knowing)》1962年。《教授理论之建设》，1966年。《教育的适切性》，1971年等。

学会

日本教育方法学会、日本视听教育学会、日本广播教育学会等。

教育工艺学中心

北海道教育大学、宫城教育大学(课堂教学分析中心)、东京学艺大学、东京工业大学(教育工艺学开发中心)、筑波大学(教育机器中心)、岐阜大学教育学部(课程开发研究中心)、爱知教育大学、京都教育大学(实践研究指导中心)、奈良教育大学、香川大学教育学部、福冈教育大学等。

研究课题

1．阅读赫尔巴特的《普通教育学》,杜威的《学校与社会》，布鲁纳的《教育过程》,西尔伯曼的《教室的危机》,整理这些著作的基本观点。

2. 弄清下列术语的涵义：CAI、CMI、IPI、ATI、掌握学习、教学算法化、有意义接受学习、道尔顿制、温尼特卡计划、小队教学、不分级制、沃尔多夫学校(Waldorfschule)、开放教育、单元学习、劳作教育、蜂音学习、效率化、人本化、自我实现、余裕与充实。

教案、策略、分化、挫折、启发。

第四章　语言与数理的教学

目　的

在“语言教学”一节里，想以“国语”科和“外国语”科为中心，从广阔的视野去考察语言教学的问题。首先，概述语言生活、语言体系、语言文化，这是构成语言教学的基本范畴。其次，围绕国语教学的问题，阐述语言教学的实际内容与方法。最后从历史发展的角度，考察语言环境和语言政策的问题。

“数理教学”一节试图描述算术、数学科的根本性因素。所谓数理，系指自然及社会现象的数量、空间的各种概念、原理、法则之意。数理教学的意义就在于，从数理角度抓住事物，在事物中发现数理；然后理解并应用数理，解决问题，乃至发展数理。在这里，首先叙述构成数理的各种概念的形成；接着考察事物数理化时的模型化过程，和构成数理之基础并使之发生作用的直觉与逻辑。

第一节　语言教学……………………………295

第二节　数理教学……………………………307

（一）语言生活·语言体系·语言文化

从语言活动出发 我们在日常生活中，总是在从事“说”“听”“写”“读”的活动。这些活动称为一般语言活动。这四种一般语言活动，可以依据语言活动的主体所从事的活动是表现性、表达性的，或是接受性、解释性的，而区分为表达性语言活动（“说”“写”）和解释性语言活动（“听”“读”）。也可以依据语言活动的主体在从事语言活动时，是使用音声语言资材（听觉资材），或是使用文字语言资材（视觉资材），而区分为音声语言活动（“说”“听”）和文字语言活动（“写”“读”）。还可以看到主体自言自语地从事语言活动的情形，对此，人们称之为内部言语活动。无论是一般语言活动抑或内部言语活动，这些活动的主体都是借助在现实的情境中使用自身所积蓄的语言要素从事语言活动的。我们总是针对现实的情境，将内部言语活动同一般语言活动的四种形态中的一种，结合在一道熟练地使用的。因此，我们要着眼于这样一点：人类通过这种语言活动去使用语言，具有彼此交际、传递信息、促进思维等精神活动的职能。就是说，人类使用语言本身，对人起着天然的教育作用。

从语言活动到语言生活 语言活动是构成语言生活的基本单位。语言活动伴随着现实的情境而不断地展开着语言生活。可以依据不同的情境——人的知觉活动起主导作用的情境、表象活动起主导作用的情境、语言活动本身起主导作用的情境，而把现实的场所区分为知觉情境、表象情境、语言情境的场所。语言活动还同各种各样的非语言活动融为一体，创造着人类世界的社会生活、精神生活的各种方式。从语言观点看，这种种方式，都可以视为语言生活的总体的一部分。在语言生活中可以发现多种多样的实际情境。从教育观点看，可举学校教学过程

中的语言生活的情境。

从语言生活到语言体系、语言文化　西尾实把语言生活看作是一个庞大的总体的范畴。(1)在这里，试以西尾实的构想作为一个立足点，设定从语言生活到语言体系的路线，以及从语言生活到语言文化的路线。从语言生活到语言体系的路线，是一种伸向基础方面的下降途程。使语言活动得以成立的基础在于主体身上所积蓄起来的语言要素。这种个体的语言要素，是该个体所属的整个共同体具有的社会语言体系的一种"个体化身"，亦即个体语言体系。社会语言体系则可以视为具有这样一种性格的东西：以社会语言体系为母语而具有的共同体的一个一个人的个体语言体系的"集合极限"。日本人将这种母语——社会语言体系惯称为国语。从语言生活到语言文化的路线则是一种向文化价值方面上升的路线。语言文化实质上是负载着文化价值的语言作品、语言行为方式等等。在这里，体现着继承与创造共存的性格。围绕着这一点，垣内松三指明了进一步深入研究的方向。(2)

同语言教学的关系　语言生活、语言体系、语言文化是三个基本概念，它是反映构成语言教学总体范畴的不可或缺的三个侧面。当我们考虑语言教学的目标时，象如何促进学习者的充实的语言生活，如何使学习者切实地把社会语言体系的语言要素作为个体语言体系的活生生的语言力来掌握，如何使学习者承担起语言文化的继承与创造，都可以作为基本目标确定下来。再从语言教学的内容、指导过程等方面来考虑，也有必要从根本上把握这三个侧面。

(1)　据西尾实《国语教育学的构想》"三、语言生活的领域与形态"(《西尾实国语教育全集第四卷——国语教育学探索》，教育出版，1975年版，第47～49页)。又，《国语教育学的构想》，1951年由筑摩书房发行。

在我们的日常生活中，不用语言说话，不听人家说话，大体是没有的。即令整日不写文字、不读文字，一般也不会整日嘴不说、耳不听的。正如作为自然存在的我们时时刻刻沐浴着太阳的热与光，呼吸着空气而生存一样，作为社会存在的我们，幸亏借助了语言的交往，才得以辨事理、谋生计的。即使是目不识丁的文盲，只要不是白痴或聋哑者，是不存在不能说、不能听的人的。说听言语的生活，大凡人类生存的地方，犹如自然本身、犹如本能一般，是无往而不在的。从这一点看，说听言语生活的领域，在语言生活的整个领域中，也许可以称之为地盘领域。

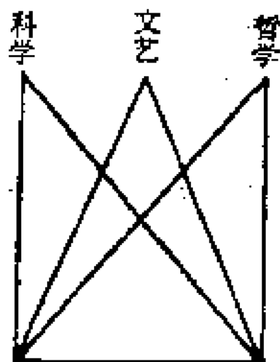
那么，从这种地盘领域发展起来的第二阶段，是什么领域呢？（不用说，在说、听这个地盘领域中也存在种种发展阶段。）不过，从大的方面看，能够同这种地盘领域相区别的，乃是读写语言生活的领域。确切地说，这就是用文字表达的语言的领域。这个领域不是自然地发展起来的，唯有借助教育这一人为的努力才能使之发展起来。迄今的学校教育几乎全部是凭借教科书主攻读写语言的。近年来多少开始引进了电影、唱片、广播等等，但它们不过是辅助手段。主体依然是教科书，是文字语言。这样，它为别的学科的学习打下基础；为社会生活所需的阅读能力和写作能力的培育创造前提。这种教育中的以及社会生活中的读写，正是从语言的地盘领域发展起来的新领域。

自然，在读写语言生活这个发展阶段的领域中，也包含着无数的阶段。不过，它是依据获得了何种文化而构成别样的领域的。就是说，当这种读写语言生活进一步发展为具备了艺术性的读写语言生活时，我们便把写作称之为鉴赏。无论哲学、科学，还是没有特别名称的诸如文艺等等，都各自存在着具备了哲学性、科学性的读写语言的领域。我想把这个阶段叫作文化语言生活领域。同单纯的读写语言生活的领域构成学校教育的中心比较起来，这些作为专门文化，业已具有了社会意义这一点，是必须承认的。在这个意义上，应当把它看作是语言生活的完成阶段。这样，语言生活的领域，如第一图所示，构成这样的发展阶梯：说听言语生活的部分为地盘，读写语言生活

（第一图）

鉴赏	创作	语言＋（文字）＋艺术性	完成
读	写	语言＋文字	发展
听	说	语言	地盘

（第二图）



的部分为发展阶段，进而，语言文化生活的部分为完成阶段。

本图是取文艺来例示的。在完成阶段，哲学、科学也同样如此。只消将图示的"艺术性"用"科学性"或"哲学性"来替代。它作为一种文化的语言生活的某一点，处于完成阶段的语言生活的部分，同文艺是没有区别的。处在这一阶段的语言文化生活的领域，分别存在种种的发展阶段，这也是不言而喻的。

从语言生活的整个领域分成如此几个阶段来看，它的完成阶段的文化的领域，或为科学，或为哲学，或为文学，各自形成专门的部分，分别作为独立的语言文化而存在。这样，就提出了一个问题：这个完成阶段同它前一个发展阶段以及地盘阶段，有着怎样的关系。专门领域是如此清清楚楚地形成起来的，只是在完成阶段才达到的。一般在发展阶段尽管逐渐地显示出了各自独立的倾向，但还不能说充分地完成了它的独立。至于在地盘阶段，即令包含着这种发展、完成的可能状态，但现实状态是，尚未形成独立的形式。说、听作为所有人的共同的语言生活领域而存在，是它的特质。

现在，假定将这种关系加以图示，则如第二图。

[2]　垣内松三《形象论序说》："第一章　国民语言文化的统一性"（《垣内松三著作集》第四卷，光村图书出版，1977年版，第239～240页），又，《形象论序论》于1937年作为晚翠会纪要第二册刊行。

要一举地把握国语学、国文学、国语问题、国语教学的全部领域，用"国民语言文化"的术语来表示，我想是适当的。

"统一性"（Einheit）同"统合性"（Einheitlichkeit）（象"统合"、"统整"、"统制"等，在日语中有一系列用语）是容易混淆的两个词。不过，作为术语，不能不加以正确的识别（汉斯·弗里尔《客观精神的理论》）。"统一性"起初是指一种客观精神，而"统合性"则含有统摄部分及关系的意义，指示课题的整理。……因此，在这里所谓"统一性"，是直接地指向"统一"本身的。按照现时学术界的动向，具体地说，系指内在地统率语言文化现象的"动力性"。

故此，若把"国民语言文化"最广义地理解为国语（作为包括了"语言"、"文艺"在内的"语词"），把"统一性"看作"力"，那么，"国民语言文化的统一性"，换一个简单的说法，可以谓之"国语力"。……

（二）语言教学的内容与方法

国语（科）教学的"内容"　虽说是"语言教学"，也存在种种的

领域：(1)在日本国内对日本人的日本语教学；(2)在日本国内对外国人的日本语教学；(3) 在日本国内对日本人的外国语教学；(4)对旅居国外的日裔子女的日本语教学；(5)对旅居国外的日本人的日本语教学；(6) 对在外国的外国人进行的日本语教学，等等。这些领域之间的差异，是语言教学一句话所无法表达的。在这里，着重考察最具一般性的所谓国语(科)教学的问题。

在国语科教学大纲中已经指明了作为"公共教育"的"国语"的"内容"。昭和五十二年(1977 年)七月公布的小学、初中教学大纲规定，国语科教学的内容由"表达"、"理解"两个领域和"语言事项"组成(1)。这样的"内容"构成领域大大改变了迄今的传统的构成领域。就是说，传统的领域是依据语言活动的读法(读)、写法(写、作文、缀字法)、说法(说)、听法(听)四领域构成的，早先还加上了习字的内容。这些带有"法"的概念包涵了内容和技能两种意义。

阅读教学 读，这是三基 (3R's) 的中心科目之一，向来受到重视。今天，它包含阅读指导、文学教学、读书指导三个方面。关于它们之间的相互关系，可能存在这样两种观点：

1. 阅读指导与读书指导松散交叉，中间是文学教学，一端是阅读指导，另一端是读书指导，彼此重叠。

2. 阅读指导与读书指导密切交叉，虽然两者中间也是文学教学，但文学教学包括在读书指导中。

第一种观点是多少独立地看待文学教学的。在读书指导中，存在着生活指导的因素，但它不同于阅读指导与文学教学，并且是游离教学来进行的。(2 3)

写作教学 这里包括词汇教学、作文教学和书法(习字)指导三个方面。词汇教学主要是假名与汉字的书写法、表示法的指

导；作文教学主要是作文法（文章表现法）、修辞法等等的指导，书法指导主要是正确、美观地书写文字的指导。（[4]）

上述的作文教学，同阅读教学一起，是国语（科）教学的核心。在日本近代教育史上，昭和初期开始的生活作文运动，也由于主张作文与生活指导相结合而受到注目。此外，在作文教育史上，诸如自由发表、随意选题等主张，也曾经颇有市场。

古典教学　阅读教学包括了古典教材的阅读这一部分。古典教材的阅读通常是作为古典教学的一环专门处置的。尤其在初、高中的国语科教学中，古典教学的份量愈益加重，不能轻视。（[5][6]）在古典教学中，包括日本古文教学与汉文教学两个方面。这两者都是以学习日本与中国的古人的思考方法、表现方法、感受能力、生活准则等为目的的，而不是单纯地学习古语、文言语法和汉语。不过，古语、文言语法和汉语在高中、大学的入学考试中还是起着一种关卡的作用，被人们视为繁难的学科。应充分认识到汉文教养在迄今的日本人的人格形成上所起的巨大作用。

母语教学、外语教学　国语（科）教学有时也叫作母语教学。母语是 Mother Tongue，国语是 National Language，两者未必相同。例如，在印度这个多民族国家里，公用语是印第语和英语，但英语不是母语；不把印第语看做母语的民族也很多。在这样的国家里，各自民族的语言就是母语（母国语）。它是载负着民族的行为方式、思想内容的语言。母语教学的目的，就在于培养具有本民族的行为方式与思想的人。外语教学则不同，它是单纯的语言教学，没有培养民族性的目的。

[1]　初中教学大纲中“国语”的“内容”构成

第一　目标

提高正确地理解与表达国语的能力，同时加深对于国语的认识，丰富语

感，培养尊重国语的态度。

第二　各学年的目标及内容

[第一学年]

1. 目标(略)

2. 内容

(1) 表达(略)

(2) 理解(略)

[语言事项]

1. 为培养国语的表达能力与理解能力，就以下事项进行指导

(1) 注意文章的层次与衔接，把握文章的结构、段落的作用、段与段之间的连接关系、句与句之间的连接关系，等等。

(以下略)

[2]　仓泽荣吉“两种观点”(《阅读教学》，朝仓书店，1955年版)

(1) 战后推行经验主义教育，在国语教学上倡导阅读教学。把读法当作读法来指导是不行的。要把读法当作阅读，在依据学生生活经验展开学习的过程中加以指导，学生就自然会掌握阅读能力。

(2) 所谓读，就是阅读、理解。机械地反复朗读，是培养不了阅读能力的。因此，战后注重默读甚于注重朗读，为了指导默读，首先是不让其朗读，并使之迅速而确切地求得领会。为此，要借助卡片学习等等，培养默读习惯。

(3) 要掌握阅读能力，就不能逐字逐词地读。所谓阅读是指领会文意。拘泥于一字一句，而忽略了全文含意是不行的。读的本质不是读字，而是读语、读书。

(4) ……我们不囿于通读→精读→熟读这一公式。有时要抛开精读去多读。与其把中心放在儿童对于教科书的词句的理解上，宁可以它为线索，让儿童在图书馆等处取得更多的读书经验。儿童依靠多读，会比精读更好地增长真才实学。(第27～28页)

[3]　芦田惠之助“读法教授之意义”(《读法教授》，育英书院，1916年版)

读法是读自己者。缀法是写自己者。听法是听自己者。说法是说自己者。就是说，可分为读法、缀法、听法、说法四种作业。但从自己的见地说，完全是一码事，是分则为四，合则为一的。

〔出典〕　井上等编：《近代国语教育论大系5》，光村图书，1975年，11版，第31页。

[4]　P·格雷伊“原则的重要性”

现在我们来谈谈课堂教学的原则，它是后文所推崇的方法的基础。不去理解课堂教学的各个阶段的基础理论，而贸然采用一个个具体的方法，自然是不健全的。但是，这是就一般而言的。现在谁也不能说已经确证了这样一点：原则比实际方法更重要。不过，深刻地反省一下就可以明白：正是充分地把握了原则的教师，才能够运用适合课堂教学的方法；并且当一定的方法只适用于课堂里极其有限的学生时，他才可能钻研出新的方法。无视原则，往往会导致时间与精力的浪费；而没有对于这些原则中所蕴含的过程与目的的指导，其结果只能使人气馁。（中略）

我们赞赏卢梭的一句名言："多元哲学是必要的。"因此，建议大家从根本上研究一下作文教学的问题。我们首先论述四个主要原则，接着提出三个副次原则。主要原则是：（1）表达同经验密切结合。（2）目的是表达的源泉；是支撑表达的动力。（3）兴趣引发注意，并使之持续有力。（4）明确的目标，无疑是选择语词的标准，也赋予了语词选择的方向与准确性。副次原则是：（1）练习的必要性。（2）自我批评的要求。（3）"形式"的熟练可间接获得。

〔出典〕　格雷伊著：《作文教学法的原则》，高森邦明译，鸠森书房，1979年，第42～43页。

5　高级中学教学大纲中"古典"的目标与内容

1　目标

提高理解与鉴赏古典——古文与汉文的能力，加深对事物的认识、感受和见解，同时通过欣赏古典，培养充实人生的态度。

2　内容

就以下事项进行指导。

（1）理解古文及汉文中所用的语句的意义、用法及句子构造。

（2）根据文章的结构与层次，准确地把握主题与要点。

（3）理解作品中表达出来的思想感情，加深自己的认识、感受和见解。

（4）理解写作手法上的特色，体会表达的优美。

（5）通过音读和朗读，加深对作品的理解与鉴赏。

（6）阅读古典，思考日本文化的特征及日中文化的关系。

6　初级中学教学大纲中"古典"的处理

关于古典的教学，旨在加深对古典的兴趣，培养理解古文与汉文的基础。教材宜用能激发起对古典兴趣的文章，如短而浅显的文言文、格言、成语故事，易于鉴赏的古典文章等。

（三）语言环境、语言政策

语言环境的重要性 “耳濡目染，不学自通”。语言环境，如同这句谚语所说，无论是对于人的形成，还是对于语言的学习，都具有莫大的影响。因此，不只是国语科这门学科教学需要不断地改进，国语科教学所处的整个学校的语言环境，乃至社会和家庭的语言环境，都得加以整顿和充实(1)。

学校的语言环境 学校的学科教学，尽管程度有别，但全都是以语言为媒介展开的。而且不独学科的教学如此，学校的生活也是以语言为媒介展开的。因此，在国语科教学中要作有意识的、系统的指导，同时要经常整顿整个学校的语言环境。在修订的教学大纲(小学、初中，1977 年；高中，1978 年)里，不是在国语科的大纲部分，而是在大纲的“总则”中明文规定了整顿语言环境的要求(2)。整个学校的语言环境，分物的语言环境和人的语言环境。前者指图书馆和图书室，或是班级文库，走廊和教室的展览品和告示栏。后者指日复一日的寒暄、教师自身的口头语言、校内广播等等。校长对全校学生的训话之类，也属后者。后者显得更重要、影响更大。教师在学校的一切场合中的语言活动，必须是丰富的、出色的。

家庭与社会的语言环境 为了提高全民的文化水平，家庭与社会的语言环境也必须上升到一定的文化高度。由3可见，从六十年代后半叶至现在，各种大众媒体的使用时间，每日平均为四小时二十分钟左右。其中电视的视听时间，达二小时二十分钟左右，影响力极大。至于读书，有人指出，现在年轻人中存在脱离文字和鄙视读书的倾向。各种大众媒体节目的制作与播送，以及视听者主体的应有状态，是今后信息化社会中应当加以探讨的问题。

明治时期近代化过程中的国语、国字问题　自明治五年(1872年)的《学制》以来，近代学校教育制度渐次发达和确立起来。在这个近代化过程中的一个大问题，就是国语、国字的问题。为使教育普及于民众，国语不应当是一部分统治阶级的垄断物。它应当超越阶级、阶层的畛域，为全体国民享有。汉字问题和言文一致运动，就是在这样的近代化过程中产生，并且展开了各种各样的论争的。我国历史上论及国语、国字问题的最早的文献，是前岛密递呈德川庆喜将军的奏疏《废除汉字刍议》(④)。此后各种改革论此起彼伏，相继提出专用假名论、专用罗马字论等等。其中最大的问题是言文一致问题。明治二十年代(1887)实行言文一致的舆论高涨，文学界的代表就是二叶亭四迷的《浮云》(明治二十年)。明治三十年代以后，原先存在的各种文体逐渐趋于言文一致体(⑤)。作文教学也渐次采取了写生文之类，一步步得到了改革。

战后的汉字政策——从"当用汉字表"到"常用汉字表"

明治以后，汉字问题的论争依然持续不断。战后制定《当用汉字表》，"限制"汉字的使用(⑥)。当用汉字表的字数为一千八百五十个字。接着，在昭和二十年代(本世纪四十年代)，《现代假名用法》、《当用汉字别表》(⑦)、《当用汉字音训表》、《当用汉字字体表》、《人名用汉字表》等等陆续制定，支撑了战后的民主主义。此后，关于汉字问题仍在继续探讨，从昭和五十六年(1981年)十月一日开始，采用《常用汉字表》以替代过去的《当用汉字表》。其字数追加了九十五个字，共计一千九百四十五个字。两者在性质上的一大差异就是，从"限制"汉字变为规定"标准"。在一千九百四十五个字中，无论是从历史看，还是从频度看，都还包括有争议的汉字在内。所以仍有继续研究的必要。

我国的国语、国字问题的论争，几乎都是围绕着汉字问题展开

的。今后有必要对于包括汉字乃至口头语言在内的国语、国字，从全局的高度加以把握。

[1] 第十居国语审议会于昭和四十七年(1972年)六月二十八日，向文部大臣提出了《关于振兴国语教育》的建议。建议强调了整顿学校、社会、家庭的语言环境的问题。有关条款如下：

2　关于学校教育

(5) 在幼儿园、小学、初中、高中，要整顿幼儿、学生所在的幼儿园和学校内的语言环境，以便进行适当的语言活动。

3　关于社会教育、家庭教育

(2) 报刊杂志出版物及电台、电视广播，同国民的语言生活有着极大的关系。所以，要在这些领域里进一步使用好语言，同时通过这项工作，努力提高国民的国语水平。

(3) 家庭对于儿童掌握与发展语言所起的作用是重要的。因此，希望在家庭中注意整顿语言环境，并根据儿童的发展阶段，进行语言使用方法的指导。在这方面，重要的是要充分考虑到同学校教育、社会教育的关系。

[2] 教学大纲总则

小学　总则8的(1)"要努力整顿整个学校生活的语言环境，使儿童的语言活动得以健康地展开。"

初中　总则9的(1)"要努力整顿整个学校生活的语言环境，使学生的语言活动得以健康地展开。"

高中　总则7的(6)条文同初中。

而修订前的教学大纲，只在小学教学大纲(1968年)国语科部分(第2章第1节第3的2)、初中教学大纲的总则部分(第1章第1节第9的4)谈到，高中教学大纲则根本未提及。

[3] 用于各种大众传播的日平均时间(时间・分)

年	书籍・杂志	报纸	广播	电视	合计
1972	42	36	38	2.24	4.20
1973	42	36	39	2.20	4.17
1974	39	36	40	2.22	4.17
1975	41	37	43	2.22	4.23
1976	44	38	42	2.23	4.25
1977	40	36	42	2.20	4.18
1978	38	36	42	2.25	4.21
1979	45	37	45	2.19	4.26

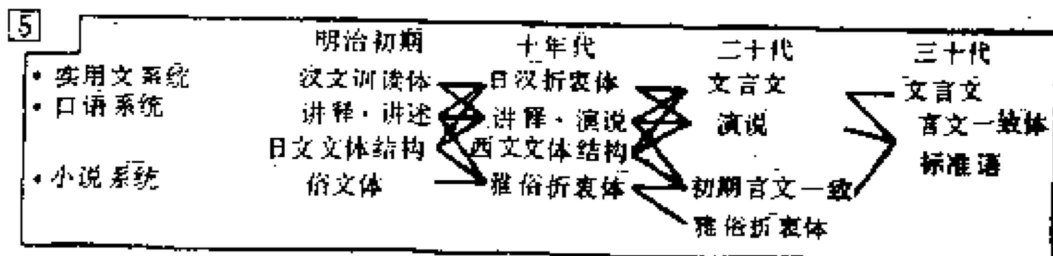
〔出典〕《1980年版图书舆论调查》，每日新闻社，1980，p. 15.

4　前岛密《废除汉字刍议》1866年(庆应2年)12月

“国家之大计乃国民教育。其教育应不拘士庶，使之普及于国民之中。欲使其普及，当尽可能使用简易之文字、文章。诚如深邃高尚之百科学术，亦缘於得知其文字，然后乃通晓其事理。窃以为诸学当避取晦涩迂腐之教授法，盖学问者在明乎其理也。然则於皇国中亦如西洋诸国一般采用音符字(假名）布施教育，而弃汉字於不用，终将在日常公文私书中废止矣。……”

〔出典〕　西尾实、久松潜一主编：《国语国字教育　史料总览》，国语教育研究会，1969年，第17页。

5



〔出典〕　森冈健二：《现代的语言生活》，《讲座国语史 6 文体史·语言生活史》，大修馆，1972年，第428页。

6　当用汉字表　内阁训令第7号

各官厅

关于实施当用汉字表之训令

从来我国所用汉字，为数极多，而且用法复杂，因此在教育上和社会生活上，有诸多不便。限制汉字，大大有助于国民生活效率的增进和文化水平的提高。

故此，政府采纳本届国语审议会决定之当用汉字表，以本内阁第32号告示昭示之。今后，望各官厅依凭此表使用汉字，同时劝勉各界广泛采用，务使当用汉字表制定之趣旨彻底实施之。

昭和21年11月16日　　内阁总理大臣　吉田茂

7　当用汉字别表　内阁告示第1号

……本表(当用汉字表)的目的在于，为使国民生活中汉字之限制不致硬性实施，减轻国民教育中汉字学习之负担，提高教育质量计，有必要对我国青少年在义务教育期间读写训练所应必修之汉字的范围，有所规定。

……

昭和23年2月16日　　内阁总理大臣　片山哲

(一) 概念形成

数学概念的特点 算术、数学中运用的概念,一般是将具体事物理想化、单纯化、抽象化以后上升到数学世界的。从现实世界上升到思维世界的数学概念,就其性质说,剩下的是数量关系和空间形式,其余的性质一概被舍弃了。上升到思维世界的数概念再经历许多阶段,进入更高度的抽象。(1)

数学概念不只是沿抽象方向进行,还可以返回具体,具有实体的内容。因此,数学概念适用范围广,而且强有力(2)。

数学概念中具体与抽象的关系可以从右图加以推测:

右图说明

具体的现实水平

(外部操作的活动情境)

1. 日常的现实情境。

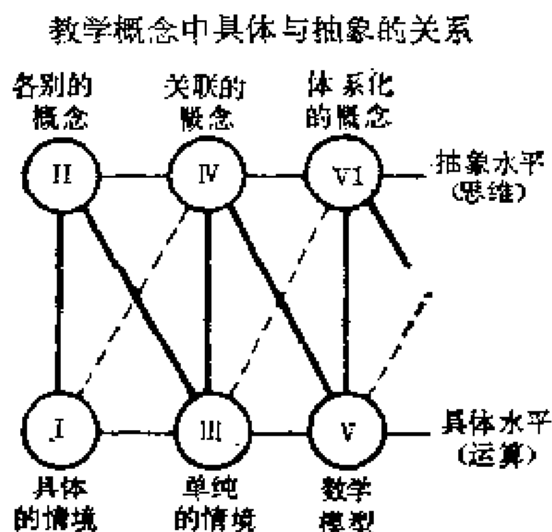
2. 理想化的单纯情境。

3. 用数学符号表达的情境。

抽象的思维水平

(内部思维的活动情境)

数学概念中具体与抽象的关系



1. 数量、图形之类的各别概念……某一数字(例如:3),图形三角形等等。

2. 相互关联的数学概念……自然数、有理数或多角形等等。

3. 体系化的概念……群、环、体、束等代数系。

从具体到抽象的概念形成 儿童的概念,可以说同朴素的原始人的概念相类似。例如,据说原始人数羊一类的动物时,是用小石块之类的东西一对一地计算的。(3)

从具体到抽象的概念形成过程五花八门,起码不止一种。例如,根据本页的概念形成图来说明,在实际的现实情境"I"中,苹

果3个与桔子3个，同样3个，但味与香是不同的。由此抽出“3”的数，而其余的性质被舍弃了，这就是“II”。然后再把数字3返回到具体的单纯情境进行运算，这就是“III”。另一方面，在“I”→“III”，抽象之前就进行具体运算，数个数，抽出数3，这是“II”。从这里的概念形成过程看，至少有“I”→“II”→“III”和“I”→“III”，或“I”→“II”和“I”→“III”→“II”。“I”→“II”主要是通过舍弃对象之外的因素进行抽象的；“I”→“III”是通过直接作用于对象运算，囊括对象所共有的性质进行抽象的。区别概念形成的这两种方式并赋予教育价值的，是皮亚杰和布鲁纳的业绩。（[4][5]）

从低级到高级的概念形成　有名的赫耶卡娃的“抽象之梯”就是说明概念形成过程的。“抽象之梯”共分八级：从第一级的牝牛贝西，直到“财富”这一极其高度概括的概念。到了第八级，可以说具体的动物的性质几乎统统被舍弃了。（[6]）

数学中的高级的抽象概念，倘若可以依据“抽象之梯”来把握，那么，不能不说数学概念具有下述性质：其一，它是一个多样的概念形成过程，亦即皮亚杰和布鲁纳所说的运算与行为过程；其二，数学所具有的抽象、概括的概念，越是抽象，就越加逼近本质，越加具有普遍性，成为可以广泛应用的强有力的武器。（[7]）

数学概念的作用及其用例　数学概念由于经过了抽象而成为强有力的武器。例如，“等于”这个概念可适用于种种场合：计数结果 $6+4=10$，法则 $6+4=4+6$，或者，$6+4=5\times 2$，再有图形 $\angle A=\angle B$，长度 $AB=AC$，以及面积 $\triangle ABC=\triangle DEF$，等。（[8]）

[1]　数学概念的三个特征

数学在它的抽象方面有三个特点。第一，数学的抽象首先处理数量关系和空间形式，把它们从对象的所有其他属性中抽象出来。第二，数学的抽象是经过一系列抽象程度不断增加的阶段而产生的。它在这方面大大超

于其他科学的抽象程度。我们将在以后用数与形这两个基本概念作为例子，来详细说明上述这两点。最后，也是很明显的，数学几乎完全在抽象概念及其相互关系的范围内活动。如果自然科学家为了证明自己的论断总是借助于实验，那么数学家只是利用推理和计算。

〔出典〕 Aleksandrov A. D., Kolmogorov A. N., Larrentév M. A., Translated by Gould S. H. and Bartha T., MATHEMATICS Its Content, Methods, and Meaning Vol one I A General View of Mathematics § 1 Characteristic Features of Mathematics 1956, p. 2.

② 数学概念的具体与抽象的相互作用

数学的目的，是阐明具体的数学现象。所以数学并不是以抽象为目的的，但数学又必须有抽象。要研究的数学现象是繁杂的。从这繁杂的现象中抽象出一个概念，通过这个概念又反过来再看最初的繁杂的现象。这时，作为相对于该抽象的具体事实，方才被统一于最初的现象，并由此达到数学的理解。这就是数学的抽象过程。总之，从具体到抽象，再从抽象到具体。——兼具这两个方面，乃是绝对必要的。

〔出典〕 黑田成胜：«数学中的具体与抽象的关系»，日本中等教育数学会杂志，第22卷第2号，1940，第1页。

③ 数数的意义

抽象的过程是必不可少的。这一点，用我们"数"时的情形也可以说明。"数"这个词"calculate"是从拉丁语来的，calculus，意即"小石"。这里面有这么一个故事：从前，牧羊人放羊出圈时，每走出一头，就往箱子里丢一块小石。晚上羊群回圈，又一块一块对证，借以确认有没有丢失。这儿例举的"数"法是原始的，但它却显示了数学起着怎样的作用。

〔出典〕 Hayakawa S.I., Language in Tought and Action(«思维和行为中的语言»，大久保忠利译)岩波现代丛书，1951年，第154页。

④ 运算的三个特征

从心理学上讲，运算是活动。这些活动是内化的、可逆的，可依据应用于整体的法则协调成一个系统的。它们是活动，因为它们是在符号运算之前对客体进行运算的。它们是内化的，因为它们也可以在思维中进行而不失却原有活动的特点。它们是可逆的，它们对于不可逆的简单的活动而言是相反的。……最后，这些运算不是孤立存在的，而是以一个结构的整体的形式相互联系着的。

〔出典〕 Piaget, J.; LOGIC and PSYCHOLOGY, With an Introduction on Piaget's Logic by Mays W. 1953, p. 8.

[5]　表象的三个阶段

所谓表象，有哪些意义呢？把经验世界翻译成模型时，有哪些意义呢？我想，人完成这种出色的行为的方法，恐怕有三种。其一就是通过行为。……其二是依凭视觉或其他感官，以及把握要点时的心象（形象）的表象方法。……最后，第三种方法是语词或言语的表象。它的根本特点是，一种符号性的载体，一种具有符号体系的设计图特色的载体，……

〔出典〕 J. S. 布鲁纳：《教育革命》，佐藤三郎编译，"明治图书新书"之十，1967年，第49～50页。

[6]　抽象之梯

第一级动力性"过程贝西"，　第二级知觉对象"贝西"，　第三级名字"贝西"，　第四级牝牛，　第五级家畜，　第六级农场资产，　第七级资料，第八级财富。

〔出典〕 [3]的第151～153页。

[7]　抽象概念的用处

归根到底，数学的生命力在于：尽管它的概念和结论极为抽象，但却如我们将看到的那样，这些概念和结论来源于现实世界，并在其他科学中，在工程技术中，以及在日常生活的全部实践中，都有着广泛的应用。认识这一点，对于理解数学是至关重要的。

〔出典〕 同[1]的出典，第5页。

[8]　语言的作用

借助巧妙地选择用语可以如何地节省思考？这个问题几乎是令人难以置信的。所谓数学，是给不同事物赋予同一名称的技术，……

〔出典〕 H. Poincare 著：《科学与方法》，吉田洋一译，岩波文库，1953年、第36～37页。

（二）模型化

模型化过程　在运用数学解决某种问题时，通常要经过被称为数学模型化的过程。依据迄今的经验和观察，认识有什么事物需要探究。在这个前提下，它包括如下四个阶段。（[1]）

（1）从具体的现象中提炼出数学的课题（公式化）

（2）解答公式化了的课题（数学运算）

（3）将所得结果同原来的现象联系起来，探讨和评价它的有

效性(解释、评价)

(4) 求得问题的更好的公式化(更佳的模型化)

所谓数学模型，就是在这个过程中所得到的数学公式化的产物。

在上述过程中，(1)的阶段是求得理想化、近似之类的一种“结晶化”，同时需要作出适当的假设，并把它们用数学语言表达出来。这时，求取简单的以便获得解决的公式化，同把握事物复杂性的关系，可以说是一种交换关系。(2)阶段是检讨结果。倘不适当，则象(4)阶段那样，求取更加准确的模式，重复从(1)开始的过程。(2)

问题解决与模型化过程的意义　有人认为，在二十世纪八十年代的数学教学中，问题解决正是最重要的成为焦点的课题。(3)这里的问题解决，并不停留于所谓应用题的解决，而是要求现实(或者说实际的)问题得到解决。这，无非就是进行数学模型化的过程。

也有人认为，数学模型化的过程包括在数学化中。一般认为，所谓数学化，也包含数学概念的形成、数学原理和法则的发现性教学过程。在这里，上述的模型化过程，用另一套适当的词汇加以表述了。(4)

模型化过程的重要性　在数学模型化过程中，包含着称为数学思考法的有代表性的若干思维方法与构思。(2)

(1) 在公式化中，首先通过单纯化、理想化和近似，抓住现实世界的关系的不显眼的细节，深思熟虑，钻深钻透。据此，可以更明确地揭示想要求索的现实的本质。另外，有必要作出适当的假设。这种假设应当是不矛盾的。再有，要进行数量化、图形化、符号化之类的形式化，以达到数学上的公式化。(5 6)

(2) 数学运算，从某种意义上说就是数学本身，就是最大限度

地应用数学原理、法则或手法。在这里，需要有分析、综合、演绎之类的思维方法。另外，在解释、评价中，例如对结果的数值，需要有敏锐的判断力。更佳的模型化，是渐次接近的思维本身。以上所举，全是数学思维方法的基本部分。由此看来，数学模型化过程，可以成为数理教学中的必须的要素。

模型化过程的指导 如前所述，数学模型化过程，是应用数学解决问题，形成数学概念时经历的过程。因此在这种过程中，需要对学生进行适当的指导。

至于模型化过程本身是否应当教，是否能够教，以及课程、教材、教师、学生的成熟度等等方面，有许多问题尚待研究。诸如，能否编出适合学生的成熟程度而又在课程上份量适中的教材([7])；任课教师是否接受过充分的教育胜任教学，都是要考虑的。关于这一点，英国、美国、联邦德国，都在大力开展研究，很值得借鉴。([8])

[1] 关于数学模型化，下列资料值得参考

(1)国际数学教育委员会(ICMI)：《世界的数学教育——它的新动向》，(1980年)第12章。

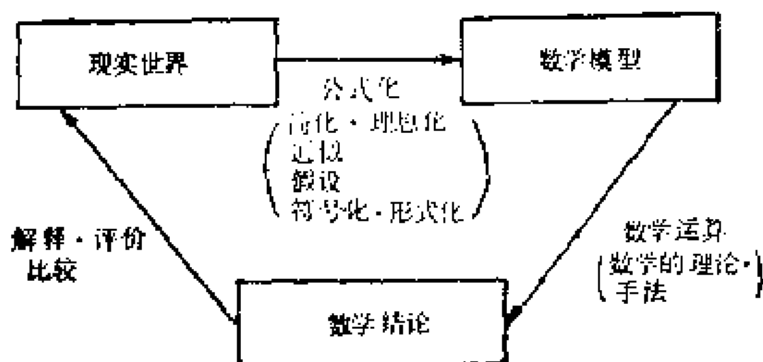
· National Society for Study of Education 第69年报：Mathematics Education (1970)第VIII章。

· National Council of Teachers of mathematics 1979年报：Applications in School Mathematics (1979)第1章，第19章。

· D. P. Maki, M. Thompson: Mathematical Models and Applications(1973).

在(1)的第12章中，数学的模型化过程是被当作应用数学的一种新形式来抓的。它说："③应用数学是从数学之外的领域或现实生活的某一情境出发，作出数学解释亦即制成数学模型，在这个模型中进行数学运算，然后将得到的结果应用于原来的实际情境。④应用数学是指人们在现实生活中应用数学工具解决实际问题。这一点，同前述一点相似，通常包含着数学之外的世界同数学之间的循环往复的过程。"

[2] 模型化过程可用图式表示如下。如图所示，实际上三者之间处于循环往复的关系之中，目的在于改良数学模型。



[3] National Council of Teachers of Mathematics: An Agenda for Action Recommendation for School Mathematics of 1980s(1980)中的八条中，问题解决列为第一条。

[4] 有许多著述把"数学中的思考活动称之为数学活动"，从而探讨了"现实世界与数学世界之间的相互关系"。岛田茂编著的《算术、数学科的不限结论的研究方法》(1977)就是其中的一本。该书以更广阔的视野考察了包括数学模型化过程在内的问题。

[5] 因此，可以说，数学模型化的过程是包含着诸多困难的。关于这一点，[1]的(1)中作过这样的论述："着手将问题加以公式化，是需要绞尽脑汁思索的，所以是最困难的阶段。公式化之后，就可以进行数学运算了。"

[6] **例 1** 柯尼斯堡过桥问题：一条名叫普勒格尔的河贯通柯尼斯堡市。河中有两个小岛。在岛与河岸之间共架有七座桥梁（图 1 所示）。试找出一条要求走过所有的桥而且每座桥只能通过一次的路线（现实的问题）。十八世纪的数学家尤勒（Euler）把这一问题用图 2 所示那样进行模型化，成了一笔画就能加以解决的问题了。

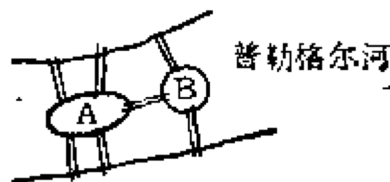


图 1

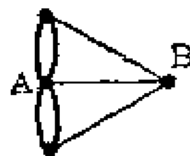


图 2

例 2 人口变化问题：要把握某国的人口是怎样变化的问题（现实问题），可作成简单的模型。设某国第 i 年度初的人口为 x_i 人($i=0,1,2,\cdots$)，假定(没有出入国人员、第 i 年一年间的出生人数和死亡人数，同该年度之初的人口变动成比例变化)，则

$x_{i+1}-x_i=bx_i-dx_i$ (b, d 分别表示出生率、死亡率)

故 $x_{i+1}=cx_i$ （其中 $c=1+b-d$）

由此得到：$x_{i+1}=x_0\cdot c^i$ $(i=0,1,2,\cdots)$

这就是最简单的马尔萨斯模型。

[7] 数学模型化适用教材的收集，到处都在进行。可举下述例子：

· Unified Sciences and Mathematics in Elementary School（略称 US-MES）教材（1974）

· Schools Council: Crossing Subject Boundaries (1974)

· Schools Council Sixth Form Mathematics Project: Mathematics Applicable (1975)

· D. N. Burghes, A.D. Wood: Mathematical Models in the Social, Management and Life Sciences (1980)

[8] 英国诺丁汉大学 Shell Centre for Mathematical Education 的伯克巴特 (H.Burkbardt) 等人的研究就是一例。他论述了数学模型化过程中最困难的阶段——公式化的过程中，"悉心假设"、"列出变量"、"明确问题"、"列出变量之间的关系"、"选择需要的关系"的重要性。

〔出典〕 Formulation Processes in Mathematical Modelling.

（三）直觉与逻辑

逻辑数学的建立 早在纪元前一五五〇年前后，在一本埃及人所著的、据称是世界上最古老的数学著作——艾哈麦斯（Ahmes）的纸草纸文稿——中，就已经叙述了一元一次方程式和级数、图形的面积与容积的求法。但是，这些内容只是当时埃及人旨在解决日常生活中的各种数学问题的知识与技术的结晶，还缺乏系统的论证。到了纪元前三〇〇年左右，这些内容才为希腊人欧几里得以欧几里得《几何原本》的形式总结了出来（[1]），它是逻辑论证的一个典范。

在欧几里得原本中，关于图形的知识是以定义、公理、公设为基础，以演绎式论证的方式组成的。这些定义和公理中所使用的术语、概念是直觉的。因此，以所谓"平行公设"为导火线，非欧几里得几何学的出现，进一步促成了希尔伯特（Hilbert, D.

1862—1943)依据形式公理学的认识，总结了《几何基础》(1899)一书。(2)

数理逻辑与学校教育的逻辑　所谓数理逻辑，是依据若干自明的命题，演绎地推导出一个法则成立的推论形式。为了尽可能型式地进行这种推导，就得将命题加命题的运算，明确地定义为诸如接合、离接、否定，据以进行推导。借助这种逻辑代数的方式，就可以型式地确认我们的推论是否正确。(3)

所谓学校教育的逻辑，不只要考察上述的演绎推论，一般还要考察归纳推论与类推推论。归纳推论与类推推论是想要预测法则的成立的、牵涉直觉思维的一种前向逻辑；演绎逻辑则是依据明确的事实，确认它所预测到的法则的一种后向逻辑。(4)

学校教育中的逻辑训练　算术、数学教学的主要目的，在于培养青少年学生的逻辑思维。实际上，在一九七七年修订的小学教学大纲"算术"的教学目标中，也规定了"……培养有条不紊地进行思考、处理的能力与态度"。然而，在学校教育中，逻辑思维训练上的过分急躁，反而扰乱了青少年的思维活动，这不能说不是产生所谓"厌恶数学"、"差生"的原因。也许考虑到这一点，在这次初中教学大纲的修订中，数学科的教学目标中删去了"逻辑"的提法(5)，规定初中一年级注重直觉几何的教学，从二年级开始逐渐展开借助图形进行论证的训练。

直觉与逻辑　在算术、数学学科中，重要的不是教学数理逻辑本身，而是使学生逐渐地领会逻辑地思考事物的优越性及其意义。为此，在以归纳和类推的思考为主体的直觉思维阶段，必须重视指导。

这些直觉，并不一定是诉诸我们的视觉之类的五官的。例如，视觉性认识稍纵即逝，或者不能看见微细的部位。我们即使不能画出 1000 角形，但能凭一般多角形(其中包括把 1000 角形当

作特例)的直觉加以推理。

彭加勒(Poincare,H.1854—1912)将数学研究的直觉,分成三个阶段,进行了考察。([6])

新近的大脑生理学研究业已判明，人的大脑右半球与左半球的职能不同。惠特利(Wheatley，H.)根据这一论断主张，在数学教学中,不但要训练主要起逻辑职能作用的左半球,而且应当重视它同大脑右半球（以直觉职能为主）的相辅相成的关系。([7])

关于学校教育中“直觉与逻辑”的关系及其重要性的问题，下面的论述可供参考。([8])

[1]　欧几里得《几何原本》

《几何原本》共十三卷。第一卷开始就列出了二十三个定义，五个公设，九个定理。其中最重要的有:

定义 1. 点是没有部分的那种东西。

定义 2. 线是没有宽度的长度。

公设:

1. 从任一点到任一点作直线(是可能的)。

5. (平行公设)若一直线与两直线相交，且若同侧所交两内角之和小于两直角,则两直线无限延长后必相交于该侧的一点。

定理 1. 跟同一件东西相等的一些东西,它们彼此也是相等的。

2. 等量加等量,总量仍相等。

参考文献: 中村、寺阪等译:《欧几里得几何原本》,共立出版。

[2]　《几何基础》

希尔伯特(Hil' bert,D.)著:《几何基础》，中村幸四郎译，清水弘文堂，1969 年。

该书开宗明义地引用了康德的这样一句话:“这样，人们的一切认识，都是从直观始,进而得出概念,最后形成理念而告终”。

[3]　逻辑代数

例如,(设 p，q 代表任何命题)如果 p,则 q，以 $p \to q$ 这一推理形式，通过 $\vee$(读作“或”),$\wedge$(读作“并且”),$\sim$(读作“非”),可以得出如下图所示真

值形式。T：真，F：伪

$$(p\to q)\equiv\sim(p\wedge\sim q)\equiv\sim p\vee q$$

p	q	$\sim p$	$\sim p\vee q$
T	T	F	T
T	F	F	F
F	T	T	T
F	F	T	T

$(p\to q)$ 的真值表

④　**有关逻辑思维的文献**

G·波利阿著：《如何解题》，柿内译，丸善社，1954年。

G·波利阿著：《归纳与类比》，柴垣译，丸善社，1959年。

赤摄也编：《算术、数学教育的理论与结构》，《教育学讲座11》，学习研究社，1979年。

L·拉卡休著：《数学发现的逻辑》，佐佐木译，共立出版，1980年。

⑤　**中学数学教学的目标**

一九六九年修订的初中教学大纲第二章第三节中曾经规定数学教学的目标是："培养学生从数理的角度领会事物，逻辑地思考，统一地、发展地考察和处理问题的态度"。不过，新近，亦即一九七八年修订的教学大纲，对数学教学的目标作了变更，表述如下："深刻理解有关数量、图形的基本概念和原理、法则，提高数学表达和数学处理问题的能力。同时，培养运用这些知识和能力的态度。"

⑥　**彭加勒的分类**

彭加勒把直觉分为如下三类：

(1) 诉诸感觉与想象。

(2) 模仿实验科学方法，用归纳作出推广。

(3) 纯粹的数的直觉。

例如，判断前例的1000角形，即属第一类。第二类可举下例：从测定种种三角形的内角和为180°的结论，从而得出所有三角形的内角和都是180°的法则。关于第三类直觉，彭加勒举数学归纳法为例。只要满足以下两个条件，就可用数学归纳法判定"包括自然数 n 的一个命题 $P(n)$，对所有的自然数 n 都成立"。这两个条件是：

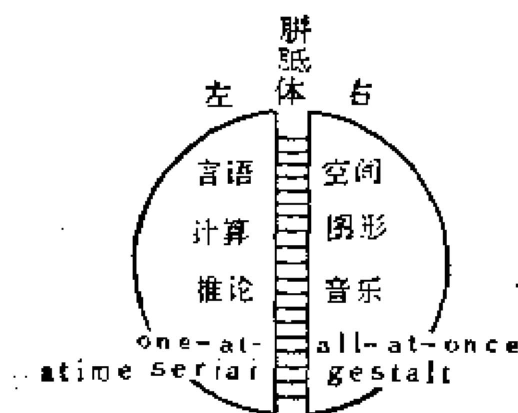
(1) $P(1)$是成立的。

(2) 假设 $P(K)$是成立的(归纳法的假定)，则 $P(K+1)$也成立。不过，K为任意的自然数。

〔引用文献〕彭加勒著：《科学的价值》，矢野健太郎译，(《世界大思想全集》)

⑦　**脑研究**

〈大脑右半球和左半球的功能〉



大脑左半球主要司言语、逻辑之类局部性、连续性的思维。而右半球则起整体性、统一性的功能。在两半球之间，以称之为胼胝体的二亿根神经纤维束互相交换信息。

Wheatley, H., The Right Hemisphere's Role in Problem Solving, Arith' Teacher, pp. 36～9, 1977.

[8] 直觉与逻辑

Kline M, Logic versus Pedagogy, The Amer. Math. Monthly, Vol. 77, No. 3. pp. 264～82, 1970.

《数理科学》(特辑 直觉与逻辑)科学 No. 162, 1976.

研究指南

第一节　语言教学

语言教学研究，不仅在我国而且在世界各国都很盛行。它们各自有自己的研究传统。仅从可作为基本资料的书刊来看，实际上也是多种多样的。在这里，仅从国语教学的领域看，本章第一节里提到的资料都是从事语言教学研究的最基本的资料。此外，每年刊行的国立国语研究所编《国语年鉴》(秀英出版)，对于了解国语教学的动向尤为便利。

关于研究团体，就国语教学方面来说，可举两个有代表性的团体。一是"日本国语教育学会"，它起着实践工作者和理论工作者合作研究的阵地的作用。每月有月例研究会，每年召开一年一度的研究大会。发行机关杂志《国语教育研究》月刊。另一个是"全国大学国语教育学会"，以大学及附属学校的教员为中心的研究团体，每年召开二次"研究大会"，一年发行一次《国语科教育》纪要。

第二节　数理教学

日本数学教育学会是我国最大的数理教学的研究团体(机关杂志：《算数教育》、《数学教育》、《数学教育学论究》)。还有侧重于小学的有新算数教育研究会(机关刊物《新的算数研究》)。此外，日本科学教育学会也包括了数学教学的分支。在国外，美国有 National Council of Teachers of Mathematics (机关杂志：Mathematics Teacher, Arithmetic Teacher, Journal of Research for Mathematics Education)；英国有 Mathematical

Association (机关杂志: Mathematical Gazett), Association of Teachers of Mathematics(机关杂志: Mathematics Teaching);法国有 Association des professeurs de mathématique de lénseignement public.

再者,国际数学教育委员会(International committee on mathematical Instruction,简称 ICMI) 是二十世纪初成立的。现在每四年召开一次国际会议(International Congress on Mathematical Education)(最近的第四次会议是 1980 年在美国的伯克利召开的)。

除上列的研究团体的机关刊物外，还有一些杂志是研究中不可缺少的: Educa tional Studies in Mathematics (荷兰)、International Journal of mathematical Education in Science and Technology (英国)。在苏联还有 Математика в Школ.

第五章　自然与社会的教学

目　的

在“自然认识的教学”一节里，将要阐明理科教学的意义所在。这就是通过开设理科，运用观察和实验等方法，对构成我们人类生存的环境——自然，进行探究，从而培养认识自然的能力与态度，使学生掌握基本的科学概念、科学的自然观。对于学习的对象——自然界物质的基本构造与物理化学性质、生物体的形成与生命现象、地球与宇宙的构成及其历史等等——的认识，乃是坚固我们的生活基础、培养一个社会人对科学技术的理解与判断力所不可缺少的教养内容。

“社会认识的教学”一节，要阐明作为一门学科的“社会科”的本质。首先，着眼于社会科教学的课题，揭示社会认识的教学与社会科的关系。其次，抓住地理现象、历史现象、社会现象的教学问题，领会社会科教学的内容，理解地理、历史、公民三科教学的特点并认识它们在社会科中的地位。最后，就改革的方向——综合的社会认识的问题作一探讨。

第一节　自然认识的教学……………………321

第二节　社会认识的教学……………………335

（一）自然认识的教学课题

现状与倾向　在当今进展着的可以称得上信息革命或知识爆炸的变革中，自然科学与技术知识的加速度增长，起着突出的作用。在这样的背景下，为使学生能够通过学校教育获得现代人所必需的科学教养，就得从不断增长着的有用的科学知识的总体中精明地选择教学内容。注重教学内容的精选；推敲自然现象及其隐含的原理、法则中真正可以构成核心的基本概念，以及各领域的知识中最基本的基础概念，然后据以确立学科的结构。——这种所谓理科教学的现代化，事实上已经在世界各国开展起来了。促进这种现代化的，是科学技术的国际竞争与自然科学的质的、量的飞跃发展，尤其是晚近数十年来的自然科学的进展。这种进展，使得从前经典的、记载式的科学变成了系统的、说明性科学，片断的科学知识可以借助新的概念、原理加以综合（Integration），知识的结构化有了可能。

在实际的教学中，目的不在于单纯地传授具有这种性质的科学知识，而是要注重让青少年自身尽可能地展开发现、探究、认识自然的过程，使他们在这个过程中一步步地掌握科学的方法。有的研究表明了：在这种科学方法中应当掌握哪些技能。（[1]）

理科教学的方式多种多样。有人为了明示各种教学方式的功用，作过分类研究。这就是：设两个轴。一个轴是表示注重自然科学的知识体系的，还是注重科学方法这一倾向的；另一轴是表示青少年学生的学习活动是自由地进行的，还是受制约的。（[2]）

公民的素质——科学教养　今后自然认识的教学中应当明确的一个方向就是，民主社会的成员必须具有作为普通教育的一部分的科学教养。这就是所谓的科学扫盲（Scientific Literacy）这一概念。其内容由六个范畴构成，旨在培养一个社会人所应

有的判断的基础。（[3]）

[1] 在美国科学促进协会（American Association for the Advancement of Science 简称 AAAS）的 S-APA（Science-A Process Approach）中提出的旨在培养科学方法的探究技能（实验技能）。

（1）观察，（2）迁移，（3）分类，

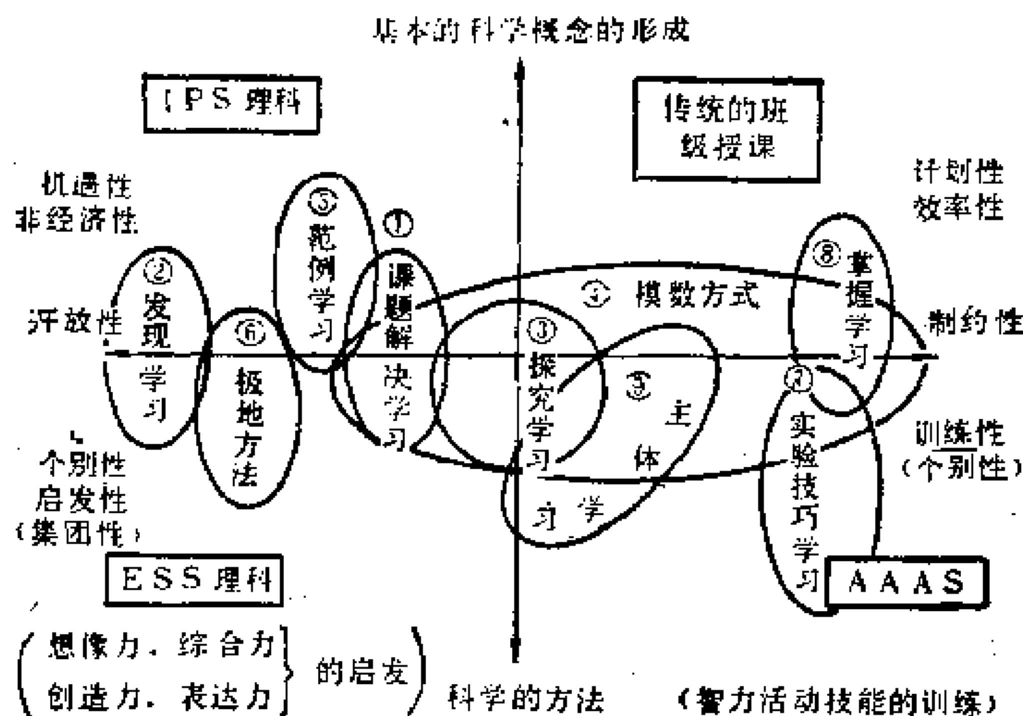
（4）推断，（5）测量，（6）预测，

（7）认知时空关系，（8）认知数量关系，（9）形成假设，

（10）下操作性定义，（11）控制条件，（12）实验，

（13）解释结果，（14）建立模型。

[2] 各类教学方式的性质（参见下页译注①②③④⑤）



〔出典〕 伊神大四郎等：«改订·新理科指导法的创造»，学习研究社，1978年，第44页。

[3] "科学扫盲"的内容

"概念性知识"——构成科学的主要概念、概念体系或观念。

"科学的理智"——科学研究的方法论。

"科学的伦理"——科学所具有的价值标准，亦即科学研究中科学家的行为规范。也称为科学态度或科学精神。

"科学与人文"——科学与哲学、文学、艺术、宗教等文化要素的关系。

"科学与社会"——科学与政治、经济、产业等社会诸侧面的关系。

"科学与技术"——科学与技术之间的关系及差异。

〔出典〕 吉本市等:《现代理科教学的课题与展望》,东洋馆,1981年,第32页。

（二）理科教学

理科教学的历史 在我国，作为平民的普通教育而实施的理科教学，是从明治五年(1872年)学制确立以后开始的。当时，

① ESS、SAPA、IPS，都是在美国科学财团的资助下，于六十年代开发的新型理科课程。ESS全称为Elementary Science Study，以幼儿园→八年级学生为对象，1960年着手研究。SAPA全称为Science-A Process Approach，以幼儿园→六年级学生为对象，1962年着手研究。IPS全称为Introductory Physical Science，以八—十年级学生为对象，1963年着手研究。——译注

② 模数方式——所谓模数(module)，系指一种基准或单位。原是建筑上的用语。新近在教育系统中有用作表示教育内容或教材的最小单位的。如模数课程(或调幅式课程)、模数(或调幅式)时间表编排等。——译注

③ 极地方式——本来指极地带与高山的探险方式。首先设置营地，由此一步步搭建前进的帐篷，以达到最终目标的方法。日本科学教育研究协议会认为，该会的教学研究运动同此种方法有相似之处：即通过一个个的教学实践、积累一个个事实，最终创造出出色的教学。因此该会于1970年结成极地方式研究会，从事理科教育的实验研究："极地方式"研究。在这个意义上，所谓极地方式，不是指特定方式的教学，而是指"研究教学、研究教材、研究儿童的方式"，以教学的极地为共同目标，追求这一目标的教师、研究人员的集体的研究实践运动。——译注

④ 掌握学习(Mastery Learning)，这是美国教育心理学家布卢姆倡导的学习理论。它要求注重学生自身的动机、兴趣、思考，同时根据学科的系统性，明确课程的结构。在此基础上，有机地结合多样化的教学方法，使所有学生都达到学习的目标。——译注

⑤ 主体学习——1957年前后村上芳夫倡导的一种授业方式。在日本有相当的影响，据说协作学校有将近100所。村上芳夫认为，儿童学力低下，是由于没有掌握学习习惯，缺乏主体性所致。这是现行的注入式教学的流弊。他主张，改变传统的"导入——展开——整理"的程式，而为"展开——整理——导入"的方式，在上课的最后阶段，进行下一节课的导入；下一节课一开始就由学生提问。这是一种主体性学习的构想。其基本模式可大致分为：①预习课题(方法分析的阶段)，②个人学习阶段，③发表、诊断、计划学习阶段，④相互指导(教师指导学习的阶段)。上课时，教师依③→④→①的流程进行。这种主体学习，据说也存在种种问题：例如，最需要教师指导和学生间相互交流的个人学习阶段，只能在课外作为个人作业进行。——译注

初等小学校设《理学大意》，高等小学校设《化学大意》、《天体学》，初等中学校设《理学》、《化学》，高等中学校设《理学》、《化学》、《测量学》、《引力学》、《矿山学》。明治十九年(1886 年)以来，学科名称改用《理科》，在小学中年级以上开设。([1])

第二次世界大战后，小学的理科教学的内容是：机械及其功能，物质及其变化，土地及其变化，气象及其变化，天体及其运动；其教学宗旨是，在战时条件下培养低年级学生的"观察自然"的精神。现行的内容则大体归纳为物质与能源、地球与宇宙这样两大类。

初中的理科教学，战前设《物理》、《化学》两门学科，并在《博物》的一部分章节中进行。战时有一段时期合并成《物象》。战后分设第一领域(物理、化学教材)和第二领域的地学。

在高中，新制高中设立后，在《物理》、《化学》、《地学》中进行理科教学。昭和四十八年度(1973 年)以后，低年级新设综合性的《基础理科》作为选修科目。昭和五十七年度(1982 年)，开始设替代《基础理科》的《理科 I》这一必修的综合科目。下面谈谈教学的动向。

理科教学的动向　理科教学从它涉及的学科看，范围极广，包括物理学、化学、地学等自然科学。晚近这些科学之间的关系日益密切，相互交错，盛行所谓"学际研究"(Interdisciplinary Approach)。这个动向意味着必须重视这样一个观点：在教学内容上也要注重广泛而统一地理解物质界，进而注重同生物界的关系。为了促进对于物质界的认识，重要的是形成基本的物质概念和能源概念。([2])

自然界的事物、现象，看来似乎是彼此孤立的，然而只要抓着了物质概念、同物质结合在一道的能量转化的概念，以及能量守恒定律，就能统一地解释事物了。([3])

近二十余年来理科教学改革的代表，可举下述数例。它们都是在教育内容的现代化尝试中产生的。

PSSC 物理　一九五六年由美国的物理科学研究委员会(Physical Science Study Committee)推动，作为教育的现代化运动的先驱发表的高中物理课程，是以原子论特别是粒子性和波动性的波粒二象性认识与能量概念为主导，大胆地进行改革的一种尝试。构成内容的四个基本要素是："时间、空间、运动"，"光"，"力学"，"电与原子构造"。([4])

CBA 及 CHEMS 化学　化学键方案设计(Chemical Bond Approach，简称 CBA) 是美国化学会化学教育学会以斯特朗教授为中心于一九五八年以来逐步编制的。化学教育材料研究(Chemical Education Materials Study，简称 CHEMS) 则是加利福尼亚大学的劳伦斯① 研究所以舒波克教授为中心编制的。

前者以化学的基本概念——化学键为中心，逻辑地组织，并使学习过程能够活跃学生的思维。它要学生把握化学键的三种典型方式——离子键、共价键、金属键，使用原子的电子云模型，并据以推论化学键的产生，从能量观点统一地解释化学现象。这是采取了相当彻底的物理学的做法，可以说是用了物理世界观来统一化学的。后者则注重来自化学现象的实验观察的归纳过程。

ESCP 地学　地球科学课程设计(Earth Science Curriculum Project)为克服迄今地学教材的驳杂多样而产生的罗列式、不统一的弊端，将地学看作"自然科学的全部领域中普遍存在的原理的连续体"，以物质、能量、力、运动、空间、时间这六个基础概念为线索，确立地学的主要的基本概念而构成的统一的结构。([5])

---

① 劳伦斯(Lawrence, E. O., 1901—)，现代美国物理学家，1939 年获诺贝尔物理学奖。——译注

[1]　初等小学"理学大意"所用的教科书，系福泽谕吉（1834—1901）著：《训蒙・穷理图解》。其目录如下：

卷之一

第一章　暖气

万物皆热胀冷缩。木石、众生，无不蒙暖气之恩。

第二章　空气

空气如海簇拥世界，万物内外无处不有。

卷之二

第三章　水

水随方圆器，注水呈水平。人造水机皆此理。

第四章　风

空气经日照致热蒸腾，冷气复轮回乃成风源。

第五章　云雨

水气腾降皆因热之增减，一腾一降实乃云雨之源。

第六章　雹雪露霜冰

露凝霜，雨化雪。雨雪露霜，其状各异，其实皆同。

卷之三

第七章　引力

引力居处，至细至大，近及地面，远涉星辰。

第八章　昼夜

太阳恒静其光明不变，地球自转而分昼夜。

第九章　四季

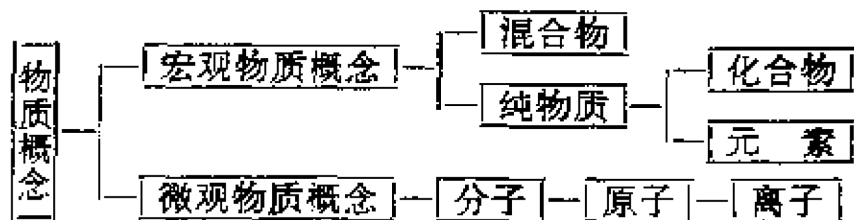
太阳恒定一处，乃为暖气之本。地球绕日公转，而生四季变化。

第十章　日蚀月蚀

月绕地球转动始生盈亏之变，三体上下重叠终成日月之蚀。

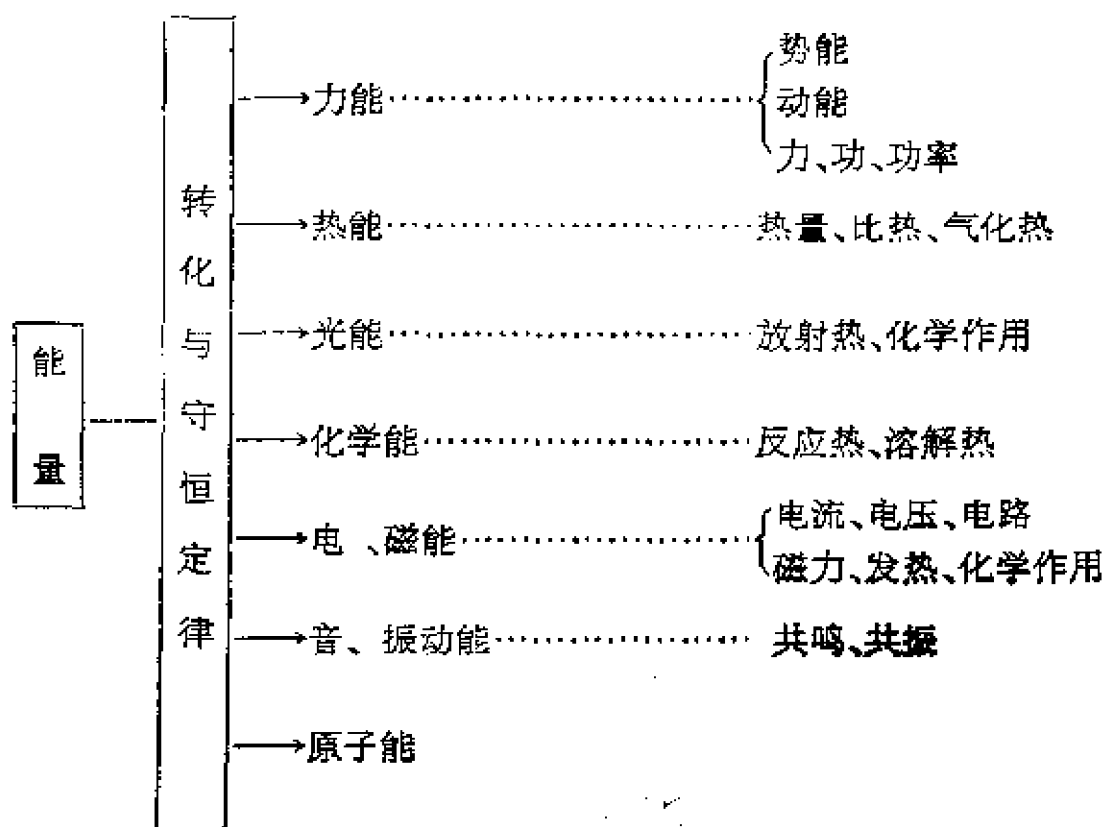
〔出典〕　高野恒雄：《理科教学的理论与实践》，东洋馆，1980年，第24页。

[2]　物质概念



〔出典〕　《大系理科教学用语百科辞典》，明治图书，1980年，第128页。

③　能量概念



〔出典〕　同②，第127页。

④　美国PSSC物理教材的编辑基本方针

(1) 不象传统的教科书那样，罗列出诸如力学、热学、声学、光学、电磁学之类的题目，而是以彼此间的理论关系统一成一个系统。

(2) 先学的内容必为后学的内容打下基础。

(3) 要同物理学的发展过程一样，借助归纳、演绎的逻辑过程展开。

(4) 要引进高中生理解得了的近代物理学的见解。

〔出典〕　高野恒雄：《理科教学的理论与实践》，东洋馆，1980年，第36页。

⑤　ESCP地学与基本课题可用下述概念表述

1.变化的普遍性。2.自然界中的能量流转。3.对环境变化的适应性。4.自然界的质量与能量的守恒。5.时间与空间中的地球体系。6.现在是了解过去的关键。

这样，一言以蔽之，就把地学的全部领域用地球圈层这个概念来统一，去追求地球中的能量流转了。这样一门课程，是将地学教材从地质学、气象学、天文学之类令人眼花缭乱的拼凑物水平，提高到了以基本概念与基础概念为支柱的一座大厦的高度的宏大设计。

〔出典〕　同④，第39页。

（三）生物教学

生物教学的历史　以关于生物及生命现象的知识为主要教学内容的生物教学，它的学科名称及教学内容在历史上几经变迁。这里，就明治时代始至昭和三十年代末的生物教学的历史作一概观。

根据明治五年(1872年)的学制精神，小学校教则规定设《养生口授》、《博物》(1)。中学校教则规定设《动物学》、《植物学》、《生理学》等科(2)。这就是学校教育中的生物教学的发端。这个时期的学科名称和采用的教科书(3)，都是直接翻译欧美的，可以说是翻译的生物教学的时代。

明治十九年(1886年)的小学校令规定，关于生物教学的内容包括在新设的“理科”(4)中。中等教育则根据中学校令，在《博物》(5)这门学科之中，囊括了生物与地学的内容。这门课程虽略有变动，但一直沿用至第二次世界大战结束之前。

战后根据六、三、三制，初中的生物教学内容包括在《理科》中，高中出现《生物》(6)。在这个意义上，可以说从明治十九年始直至战前，是博物(natural history)式的生物教学的时代。从战后至昭和三十年代(本世纪五十年代)的生物教学的内容，主要是关于健康、疾病的保健卫生知识或应用生物学关于有用、有害的动植物的题材与形态的分类学题材。一部分还保留了战前就有的博物学的题材。

现代的生物教学与今后的课题　在论及现代的生物教学与今后的课题时，不能不谈谈昭和四十年代(本世纪六十年代)以后对日本的生物教学以极大影响的美国的生物教学改革。下面，概述一下改革的主要原因和特色，就可以把握现代生物教学的特征了。日本是在本世纪五十年代中期(昭和三十年代)以后转

变为系统的生物教学的，那是美国的高中生物教学改革的趋势逐渐高涨的时期。其主要原因可以归结为如下五点：(1)第二次世界大战后科学技术的迅猛发展，尤其是一九五三年的脱氧核糖核酸(DNA)二重螺旋模型所象征的从生物学(biology)到生物科学(biological science)的变革。(2)高中生物教科书的著者大半是从大学的生物学研究工作者改行为高中生物教师的。(3)因而，人们清楚地认识到了教育现场同第一线的生物科学研究之间的巨大差距。(4)高中一年级大多数学生选修生物课程。因此指望生物教学不只为培养专业的科学家服务，也为培养普通公民服务。(5)最后，在苏联人造卫星上天的冲击之下，政府拨出财政补助有了可能。

由此产生的生物教学改革的一个丰硕成果就是一九五八年始的生物科学课程研究(BSCS)计划(7)。BSCS是以"人人接受生物教学"为基本理念的。具体地说它包括下述三点：(1)革新生物教学的内容。(2)在教学方法上倡导探究学习。(3)主张生物教学不是在于灌输现成的科学知识体系，而要立足于掌握知识的过程与培养科学的态度。它的教学内容的新颖性，如(8)所示的三维构成图表征的那样，系由这样三个维度组成的有机地联系在一起的结构体系：从分子到生物界的生物的七个水准；生物教学的基本概念——结构与功能、多样性与同一性等九个主题；以及微生物、植物、动物这种生物界的三种区分。根据当时的生物科学，教程分别编成三种：分子生物学，生态生物学和传统的细胞生物学。实现生物教学目标的教学方法是，将基本概念(concept)和探究过程(process)有机地联系在一道的探究学习(inquiry method)。它还明示了展开探究过程的具体步骤。

昭和四十年代(本世纪六十年代)，日本的生物教学吸收了BSCS的这些设想，BSCS教科书的介绍和实验的具体尝试格外

活跃。因此，这个时期也可以说是从迄今的应用生物学的分类形态学的生物学转向以纯粹科学(pure science)的生物科学为背景的生物教学的变革期。

自那以后，经历了尖锐的各种环境污染与环境破坏之类的环境问题所反映出来的科学技术的疑义时代。当今在遗传工程学中格外受到关注的生命伦理(bio ethics)之类的社会生物学(sociobiology)的各种问题，如何依据前述的探究学习的理念，在生物教学中得到反映，是今后亟待解决的课题。

1　明治五年小学校教则学科内容表

级别	年龄	卫生常识讲话
八级	六岁	
七级	六岁半	
六级	七岁	卫生
五级	七岁半	保健
四级	八岁	同上
三级	八岁半	同上
二级	九岁	
一级	九岁半	

级别	年龄	博　　物
八级	十岁	
七级	十岁半	
六级	十一岁	
五级	十一岁半	
四级	十二岁	博物新编日译本家畜之部
三级	十二岁半	前书野兽之部
二级	十三岁	前书草本之部
一级	十三岁半	前书鱼鸟贝虫之部

«卫生常识讲话»和«博物»部分的内容

2　明治五年中学校教则学科内容表

	级别	科目名
初等中学	六级	生理学
	五级	同　上
	四级	同上化学
	三级	植物学化学
	二级	同　上
	一级	同　上

	级别	科目名
高等中学	六级	动物学
	五级	植物学
	四级	金石学，矿山学
	三级	地质学
	二级	——
	一级	——

[3]　学制期的"博物"教科书《博物新编补遗》目录

上卷　天体与地质

中卷　包括气象在内的物理

（以上目录略）

下卷　植物论　动物论　人种及纲鉴　人体论　人性论

本书系 William Chambers & Robert Chambers "Introducion to the Science" (1861)译本(小幡笃次郎译)，明治六年(1873年)由庆应义塾出版公司出版。

[4]　明治十九年(1886年)小学校令，《小学校的学科及其程度》第十条中关于理科的条款

理科　理科授予儿童同人生最具密切关系之事物：果实、谷物、蔬菜、草木、人体、禽兽虫鱼、金银铜铁等；授予儿童日常耳闻目睹之事物：日、月、星、空气、温度、水蒸气、云、露、霜、雪、霰、雷电、风雨、火山、地震、潮汐、锈、腐烂、唧筒、喷水、音响、回音、钟表、温度计、气压计、蒸汽机械、眼镜、虹、杠杆、滑车、天平、磁石、电报机等。

[5]　"博物"的内容

另据明治三十四年(1901年)中学校令实施规则第八条规定，博物应授予有关天然物之知识，以理解其相互关系及其同人生之关系为要旨。博物应授予主要的植物、动物、矿产物之一般知识及人体构造、生理卫生之大要。

[6]　昭和二十三年(1948年)高中理科教学大纲(草案)中关于生物内容的规定

1.生物的种类与分布，2.形态，3.功能，4.自然界中生物的生活，5.生殖，6.发育，7.成长，8.遗传与变异，9.性，10.进化，11.生物与人生，12.保健与疾病，13.生物学的发展及其应用。

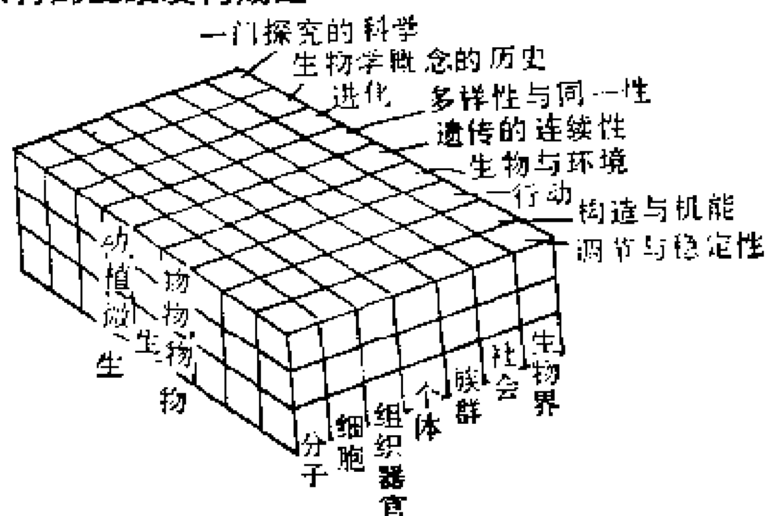
〔出典〕　明治期的部分，参考了如下书籍：堀七藏：《日本理科教育史 1～3》，福村出版，1965年；日本科学技术史学会编著：《日本科学技术史大系 8～10》，第一法规出版，1965年。

[7]　BSCS (Biological Science Curriculum Study 的简称)大体以能力在平均水平以上的学生为对象，编制了蓝皮版(分子生物学)、绿皮版(生态生物学)、黄皮版(介乎两者中间的细胞生物学)三种教科书。尔后，又为能力在平均水平以下的学生，以及为从小学至大学各年龄阶段的学生，编制了幅度较大的多样化的教程。这方面的工作至今仍在进行。

下表，是当时编制的三种教科书初版的纲目。

蓝皮本(1963年版)	黄皮本(1963年版)	绿皮本(1963年版)
1.一门探究的科学	1.生物学是研究什么的学科	1.生命的网络
2.形形色色的生物	2.生命来自生命	2.个体与集团
3.进化的因素……两种对立的见解	3.生物的基本构造	3.生物群落与生态系统
4.生命的起源	4.生物的基本机能	4.动物
5.细胞的进化	5.生物化学	5.植物
6.生命化学	6.细胞生理学	6.原生生物
7.有主导性的分子	7.细胞的分裂	7.微生物世界中的生命
8.生物学密码	8.自然界的平衡	8.陆地生命区
9.光能——生命的基础	9.过滤性毒…最小的生物	9.水域生命区
10.进化的细胞	10.细菌…细胞生物的先驱	10.昔日生物的面貌
11.细胞学说	11.有重要经济价值的微生物	11.生物地理学
12.多细胞生物	12.霉菌·酵母菌·蕈	12.细胞
13.生殖	13.复杂化的倾向	13.植物的机能
14.发生	14.大地的绿化	14.动物的机能
15.遗传型	15.光合作用是连接两个世界的纽带	15.生殖
16.遗传基因与染色体	16.茎和根……结构与机能的相辅作用	16.遗传
17.新的物种的起源	17.种子植物的生殖与发生	17.遗传性适应——进化
18.人类	18.动物的世界	18.个体适应——行为
19.光合作用系统	19.草履虫与动物的生活方式	19.人类这个生物
20.输送系统	20.动物的多样性	20.人类与世界
21.呼吸系统	21.多细胞动物的消化	32.遗传基因及其作用
22.消化系统	22.多细胞动物体内物质的运输	33.集团遗传学
23.排泄系统	23.多细胞动物的呼吸作用	34.达尔文的进化学说
24.调节系统	24.多细胞动物的排泄作用	35.进化的机理
25.神经系统	25.多细胞动物的调节作用	36.生物的起源与进化
26.骨骼系统与肌肉系统	26.动物的体制与运动	37.人类的进化
27.统一的生物的行动	27.动物的生殖	38.人类的文化与进化
28.族群	28.动物的发生	39.生物世界
29.社会集团	29.发生的解析	40.人类与自然界的平衡
30.生物群落	30.遗传型	41.生物学展望
	31.遗传的染色体学说	

⑧　BSCS 教材的三维度构成图



⑦⑧的出典及 BSCS，可参看下述文献：长洲南海男著“1940—1960年代美国生物教育改革的历史考察”（日本理科教育学会研究纪要 No.15），第35～53页，1974年。

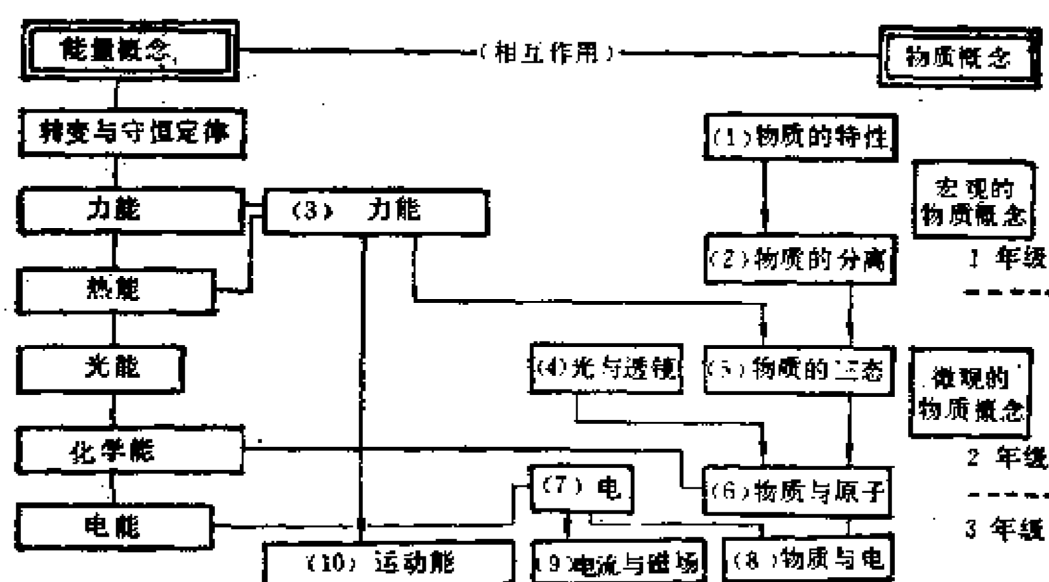
（四）综合的理科教学

科学的基本概念与统一的自然认识　在 PSSC、BSCS 等六十年代初期的所谓“学问中心课程”中，“科学的基本概念”同“科学的方法”一起受到了强调。这是因为，科学的基本概念作为克服信息过剩的关键，具有重要的职能。同时它提供了不是片断地、局部地把握自然，而是综合地、统一地把握自然的一种观点和一个框架。例如，《侧重科学概念的小学科学教育大纲》（简称 COPES），要求从相互作用、能量守恒、转化的观点出发，统一地把握自然。这种基本概念的相互关系亦可作为课程结构的框架发挥作用。在我国的初中理科中，能量概念、物质概念是作为基本概念，以它们为支柱来谋求内容的结构化的。（①）

综合理科　近年来，有各式各样的形容为统合（integrated）、综合（combined）、学际（interdisciplinary）的综合理科课程问世。举其代表者有MINEMAST、USMES（美）、Combined Scien-

ce (英)、IPN-curriculum Physik, Chemie, Biologie (联邦德国)等等。当然,从历史上看,正如合科教学、"普通理科"等主张所表明的那样,打碎已有学科的框框,不分科目地将教材内容综合地组织在一起的想法,决不是新的。这种想法是以"自然的一体性"、"儿童的生活现实的未分化性、综合性"等的认识为依据的。但近年的综合理科不止于这样的认识。人们愈益关切并且强调了培养公民理解和解决诸如环境、能源问题的能力。这是六十年代末以后日趋尖锐的涉及科学技术的社会现实的问题。为此,在内容上不只是包括了"科学本身"的内容,而且包括了有可能多方面地理解该问题的"关于科学"的内容(科学论内容)。这样,便要求突破上述的"学问中心课程"的界限。例如,前述的 IPN 物理的单元构成与展开,也清楚地反映了这一理念。(2)

1　以物质·能量概念为中心内容的结构化一例



〔出典〕　文部省:《中学指导书》(理科编)1970年,第 225~226 页。

2　**IPN 物理的单元构成**

(1) 各年级的单元

五、六年级——"力","热膨胀、温度、测量、热传递","功与能","光与

影”,“电路”,“磁场”,“长度、时间、速度”,“体积与密度”,“电流”。

七年级——“液体与气体的压力”,“力、功、能”,“摄影”,“电流与电阻”,“振动”。

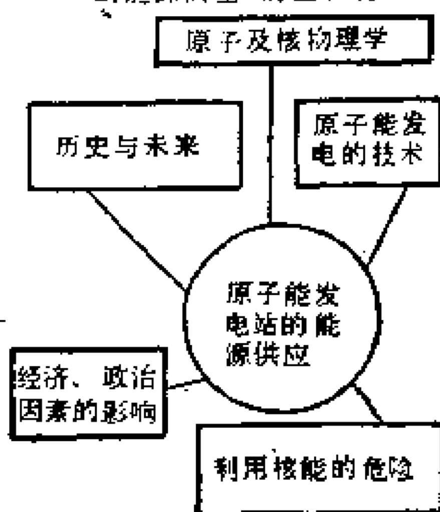
八年级——“电能的节约”,“反馈与控制”,“电压”,“交流”。

九年级——“原子能发电厂能源的供应”,“电路模型”,“电子设备”。

十年级——“电源操纵——是电动汽车,还是汽动汽车?”,“控制与自动化”。

(2) 单元:

构成“原子能发电站的能源供应”的五种观点:



〔出典〕IPN, Curriculum Physik, Klett, 1976.

(一) 社会认识的教学课题

社会认识的教学与社会科　作为社会存在的人,在认识自然的同时需要认识社会,这是不用说的。在小学、初中、高中的学科中,为此目的而开设的就是社会科。不过,在战前我国的这种社会认识的教学是不彻底的;战后开设了社会科,才逐渐有可能求得进展。当初开设的社会科(①),也受到美国的影响,把青少年当做学习的主体,具有经验主义社会科的性质。①表明了这种特色。

社会科的演变　早期的社会科,在小学、初中、高中一律设《社会通论》,全面地显示了经验主义社会科的性质。尔后,初中分成三部分(地理,历史,政治·经济·社会),高中则撤销《社会通论》,于是围绕着社会科性质的问题展开了许多辩论。在此种社会科的演变背景下,从昭和五十五年(1980年)四月开始,在小学实施的新教学计划,终于逐渐地形成了中小学一贯的社会科教学的体制。

中小学一贯的社会科教学　就是说，明确通贯中小学社会科教学的目标，同时在高中一年级设必修科——《现代社会》，借以实现中小学一贯的社会科教学。这门《现代社会》所追求的目标如②所示，它期望学生把社会科的学习作为自身需要解决的课题来研究。

社会科的课题　关于社会科，不仅有经验主义社会科的观点，还存在诸如社会科必须是社会科学科之类的诸多观点。从美国的社会科看，看法也是多样的。正因为如此，社会认识的教学当前所面临的课题是极多的。作为一门学科还必须具体化，对于它的理论研究、实践研究及两者相结合的研究，都是必要的。

① 当时新设社会科的想法

这次新设社会科的任务，是使青少年理解社会生活，培养他们致力于社会进展的态度与能力。为此，重要的是使青少年的社会经验比迄今更为丰富、更为深刻地发展起来。要理解社会生活，最重要的是了解该社会生活中种种的相互依存关系。而此种相互依存关系，可以围绕某一观点划分为下述几种：

一、人与他人的关系；

二、人类与自然环境的关系；

三、个人与社会制度、社会设施的关系；

……

让学生理解社会生活的一切侧面，参与社会生活，培养他们献身于社会生活进展的能力与态度，本是整个教育的工作。修身、公民、地理、历史、实业等科目，历来也是直接参与这项工作的。但是这些科目不是把重点放在发展青少年的社会经验本身，而往往一味地向青少年单纯地灌输伦理学、法律学、经济学、地理学、历史学等知识。因此，学生借助这些科目尽管是获得了有关社会生活的各种知识，但它是片面的、不统一的，在实际生活中不起作用的。换言之，不能促进青少年的社会经验的自然发展。社会科不必凭所谓的学术系统，而需要以青少年的现实生活中的问题为中心，开拓并加深其社会经验。因此，它不是传统学科的拼凑和总和。过去的修身、公民、地理、历史的教授样态业已废弃。学生通过社会科的学习，一定会更

多地掌握有关的知识、观点、能力、态度，以便为将来学习伦理学、法律学、经济学、地理学、历史学奠定基础。从这个意义上说，社会科乃是涉及学校、家庭以至校外社会的，作为对青少年进行教育工作的核心而产生的一门新的学科。它是根据青少年的心理活动的特点和现实生活的一体性而反映出来的一门学科，它要赋予青少年的生活以希望和朝气。……

〔出典〕《教学大纲社会科编Ⅰ》(1947年)。

2　社会科"现代社会"的目标

根据人类尊严和科学探究的精神，加深学生对于社会与人类的基本问题的认识，高瞻远瞩地培养他们对于现代社会的判断力的基础和对于人的生活方式的独立思考能力；同时培养他们为提高人类生活而积极献身国家和社会进展的态度。

〔出典〕《高级中学教学大纲》(1978年)。

(二) 地理教学

"地理"释义　geography(英)、géographie(法)、Geographie(德)的语源是古希腊语的 geographia。这是由 geo"土地"和 graphia"记载"合并而成的词，其涵义是记载地球及其居民状况。中国的古典《易经系辞》中有"仰以观于天文，俯以察于地理"之说。"地理"是同"天文"相对的词，原指土地的高低广狭的状态。后来涵义扩大了，泛指陆地的位置形状、河海山岳的所在、邦国都邑的形势、人文的盛衰等等一切有关地球的状况。

只要我们思考一下，在日语的日常文章和会话中所使用的"地理的"或"地理"的用语，在上下文中可以用什么同义词来替代，便可以从中发现地理的概念。例如，(1)日本的地理的特色是，四面环海的岛国，火山多，地震多，四季分明。(2)从它的地理的、历史的条件看……(3)对不起，因为我对这儿的地理不熟悉，山田先生的家不知道。这些例子中的"地理的"、"地理"的用语，可以分别用①自然、②空间(地区)、③土地情况等词予以替换。

地理教学的目标　地理教学的目标，在于形成学生对于地表

的自然现象、社会现象的地理认识，高瞻远瞩地培养国民觉悟。初中社会科地理部分的目标（1）第(1)～(5)条中，第(1)条是地理部分的总目标。其中的“地理的观点和想法”是地理认识，在目标的(2)～(4)中叙述了这种地理认识的特点。就是说，地方特殊性与一般共同性，地区，地区间关系，自然及社会条件与人类的关系，地区的变化、环境、资源等等，都是构成地理认识的主要概念。它们同沃曼（Warman，H. J. 克拉克大学教授）和斯坦豪斯（Steinhauser，P. R. 明尼苏达大学教授）的地理的主要概念（2 3）相比，有许多共同之处。在地理的学习中，重要的是通过地名、物产之类各别事物，理解地理的主要概念。否则，就会陷入所谓的“死记地名、物产”、“海角海港地理”的弊端，不能掌握解决社会生活中面临的种种问题所需要的关键性的知识。

目标(5)，表明了地理教学应当培养的能力与态度，特别重要的是培养野外观察和地区调查的能力，运用地图、地球仪、统计资料的能力。

地理科的内容构成　研究地理的方法（4）有三种基本类型：系统法，地志法，专题法。在这种地理学的研究方法背景下，我国中等教育的前期是学地志地理，后期则学系统地理（地理概论），这是自古以来的主流。（5）

在战后早期的初中课程中，地理被融合在“社会通论”中，不构成独立的领域。在昭和三十年(1955年)的教学大纲中，才开始确立了地理部分，一直沿袭至今。在高级中学，起初叫做“人文地理”。昭和四十七年(1972年)修订的《地理B》，除了世界地理的部分外，是以系统地理的内容作为骨架构成的。不过，人们期望今后的中学地理设计出新的以专题法为基础的课程，或者吸收战后迅猛发展的计量地理学成果的课程。美国的HSGP和

第二次世界大战前中学校教授要目中的
《地理》（　　）中的数字系每周的课时

	第一学年	第二学年	第三学年	第四学年	第五学年
明治36(1903) 2.6.	(2)绪论，日本地理，外国地理	(1) 续外国地理	(1) 续外国地理	(1) 续外国地理，结论	(1) 地文
明治44(1911) 7.31	(2) 日本地理	(1) 满洲地理世界地理	(1) 世界地理	(1) 世界地理	(1) 自然地理概论 人文地理概论
昭和6(1931) 1.10 甲表	(2) 外国地理	(1) 外国地理	(1) 日本地理	(1) 日本地理	(1) 自然地理概论 人文地理概论
昭和6(1931) 1.10 乙表	(2) 日本地理	(1) 日本地理	(1) 外国地理	(1) 外国地理	
昭和12(1937) 3.27	(1) 日本地理	(2) 日本地理	(1) 外国地理	(1) 外国地理	(1) 地理概论

英国的对策及拟态模型等等，显示了新的方向。

1　初中社会科地理领域的目标

(1) 通过日本和世界各种区域的学习，培养地理学的观点和想法，形成对我国国土的视野广阔的认识。

(2) 使学生领会，在日本和世界各区域的人们的生活中，有地方特殊性和普遍共同性。为正确理解各区域及居住在各区域的人们的生活，打下基础。

(3) 使学生理解，在日本和世界有大小不一的种种区域圈，它们相互关联；同时使之认识日本在国际社会中的作用。

(4) 使学生领会，自然及社会条件与人类的关系会由于人类的活动而不断产生变化，地区也会随之而发生变化；同时培养他们对于环境与资源重要性的认识。

(5) 培养学生直接接触地理现象、正确观察地理现象所必须的能力，以及依据适当资料从多方面考察并公正地判断地理现象的态度。

〔出典〕文部省：《初级中学教学大纲》，1977年。

2　沃曼的主要概念

(1) 作为天体的地球
(2) 地球的图示
(3) 构成地球的圈层——岩石圈、水圈、大气圈

(4) 区域的差异性与共同性　　(7) 作为选择者的人
(5) 关于区域的认识　　(8) 区域间的相互作用
(6) 资源是受文化制约的　　(9) 文化区域

〔出典〕 National Council for Geographic Education: Curriculum Guide or Geographic Education. 1964.

3 斯坦豪斯的主要概念

(1) 全球主义。

(2) 差异……A. 分布，B. 场所的差异，C. 区域。

(3) 地理位置……A. 数理位置，B. 自然位置，C. 关系位置。

(4) 相互关系……A. 区域内关系，B. 区域间关系（1. 移动，2. 相互关系）。

(5) 变化……A. 自然变化，B. 生物变化，C. 社会变化。

(6) 文化区域。

〔出典〕 Steinhauser, F. R.: The Study of Geography, Journal of Geography, Vol. LXVI, No. 7, pp. 350～359, 1967.

4 地理学的研究

(1) 系统法(systematic method)通常分为自然地理与人文地理。前者又可细分为地形、气候、海洋、陆水、生物地理等；后者可细分为经济、历史、村落、都市、人口地理等，再加上地理学史和地图学。

(2) 地志法(regional method)比较、把握地区所具有的综合性特征，同系统法构成表里一体的关系。地区划分，有以大陆、国家区分的方法；有利用气候区、地形区的方法；有采用文化圈的方法等等。

(3) 专题法(topical method)(甲)抓住关系地理学的本质的地区、环境、分布、景观、地图诸问题，交错运用(1)(2)两法。(乙)抓住社会上实际产生的资源、人口、土地、社会摩擦、贫困和灾害、地区计划、国际关系诸问题，交错运用(1)(2)两法。

〔出典〕 木内信藏：《人文地理学》修订版，至文堂，1966年，第1～4页。

5 初级中学地理领域及高级中学地理的内容

〈地理领域〉	〈地　　理〉	
(1)世界及其地区	(1)人类与地球	(2)人口与资源、产业
①地球——生活的舞台	①人类的诸集团与生活	①人口的地区特色
②世界的自然	②自然——生活的舞台	人口的分布与增减
③世界诸地区	③自然环境与社会环境	人口构成
a. 位置与历史背景	④地图的利用	②粮食的生产与消费

〈地理领域〉

b. 自然特色

c. 居民与生活

d. 资源与产业

(2)日本及其地区

①国土的构成

②国土的自然

③乡土区域

④日本诸地区

a.位置与历史背景

b. 自然特色

c. 资源的开发与产业

d. 人口与居住

e. 同其他地区的联系

(3)世界中的日本

①与世界的联系

②国土的利用与保护

〔出典〕文部省：《初级中学教学大纲》，1977年。

〈地　理〉

农牧业的地区特色

水产业与渔场

食物供求的地区特色

③能源与原料资源

能源的开发与供求

矿产资源的开发与供求

林产资源的分布与利用

④工业化与工业区

工业化的意义

工业选址与工业区

⑤地区开发与环境保护

(3)生活区

①区域调查

②村落与都市

村落的构成与职能

城市的职能与城市区

城市化与城市问题

③国土与国民

国家的疆域与国境

国家与民族构成

④世界诸地区

世界的地区划分

世界诸地区的特色

(4)世界与日本

①世界的联系

世界的交通、通信

世界的贸易

国家间的联系

②世界中的日本

〔出典〕　文部省：《高级中学教学大纲》，1978年。

（三）历史教学

何谓历史　诸位恐怕在高中、大学的历史课中已经听过一次“何谓历史”这种答问式的讲述了。你也许听到过“据黑格说……，在唯物史观看来……，伯恩海姆①……，据E·H·卡尔②……”等等著名历史学家与哲学家的名字，同时也许还会听到各种各样的定义、概念界说、认识论乃至独特的比喻。诸如

① 伯恩海姆(Bern heim, E., 1850—1942)，德国历史学家，著有《历史学方法论及历史哲学教科书》，以经典史学方法论而知名。——译注

② 卡尔(Carr, E. H., 1892—)，现代英国政治学家、外交官，著有《何谓历史》及关于国际问题、俄罗斯问题的著书甚多。——译注

"全部历史通上帝"(兰基①),"全部历史是现代史"(克劳塞②),"历史是非连续的连续"(三木清③),"历史是现在同过去的对话"(卡尔)等等。([1])

这些下定义和把握本质的尝试,无一不是巧妙的比喻,然而不能概括历史的全貌与本质。无论是兰基还是黑格尔、马克思、克劳塞,他们的历史观终究受时代与民族性所制约。④在二十世纪后半叶的今日,即使有哪位教师在历史课上原封不动地照搬,也是不会奏效的。

我们一则要学习形形色色的历史学家从各种角度分析、认识的历史面貌,一则自身也要摸索"什么是历史"的答案。当你从事每日每时的历史教学时,可以说正是在对这个问题作出回答。

历史学与历史教学　学术研究与教学这两件事,可以说本是同出一源的。从事学术研究的热忱,是受着同代人接受历史教育的必要性所驱使的;有效的教育,又反过来保证了出色的学术研究的展开。两者是相辅相成的。但在高中以下的学校现场中,同大学和研究所一样,采用专门的学术研究的格式,未必切合教学实际。这是因为,它要在很大程度上依据作为教学对象的青少年的发展阶段,来考虑教学技术。历史教学决非历史学研究

---

① 兰基(Ranke. L., 1795—1886),德国历史学家,主要著作有《世界史》(九卷)。——译注

② 克劳塞(Croce, B., 1866—1952),意大利哲学家、历史学家、评论家。著有《历史叙述的理论与历史》等。——译注

③ 三木清(1897—1945),日本哲学家,研究过马克思主义哲学。著有《唯物史观与现代意识》等。——译注

④ 关于马克思的评价,应当说,恩格斯的《马克思墓前悼词草稿》(1883年)是最权威的了。他在这里有一段精辟而公正的论评,说:"卡尔·马克思是百年少有的杰出人物之一。查理·达尔文发现了我们星球上有机界的发展规律。马克思则发现了决定人类历史运动和发展的基本规律,……"(参看《马克思恩格斯全集》第19卷,第372~373页)。——译注

的承包作业；而是真正以国民立场评价历史研究的成果。假若专业研究工作者的研究成果不能在学校教育的课业中打动学生的心灵，那么，可以说研究内容本身存在缺陷。再者，历史教育工作者如何收集正确的教材、资料，用什么方法向青少年提示教材，在这方面所费的一番苦心，可以说同历史研究工作者所费的苦心——努力收集史料并审慎地作出评鉴，然后加以整理——是同质的。确实，教学靠研究而深化；研究为教学所激励。（[1][2]）

历史意识、历史思考力　当我们根据青少年的发展特征，将历史学研究成果作出技术性的处理，编成中小学教材时，必须考虑青少年的历史意识、历史思考力的发展阶段。从教育研究的倾向看，历史意识与历史思考力这两者的概念界说的差异未必是明确的；混同使用的实例也很多。所以，还得明确一下它们之间的本来的差异。概括地说，历史意识是指来自青少年的历史体验的生活意识或主体的问题意识，历史批判意识，历史建设的行为意欲等等。历史思考力则指对历史现象的观点、见解及其理解能力。其中理解能力又包括：对于今昔差别的理解力，对于因果关系的理解力，对于时代结构的理解力，对于历史发展的理解力等等。（[3][4]）

历史教学的科学性与中立性　历史学研究必须具有科学性，因此应当保持政治中立性，这是理所当然的。历史教学也同样。历史教学的科学性未必意味着撇开具体的历史人物。再者，传说、故事在了解当时的民众意识上也具有重要意义。例如，就佐仓惣五郎[①]传说看，它的史实不能确证，缺乏准确性，但是，二百

① 佐仓惣五郎，即佐仓宗吾，本名木内惣五郎。江户前期的义民（1604—1645）传说他代表重税压榨下的广大贫苦农民，毅然直接向德川家光将军请愿，要求减税。因而被捕处刑。后成为歌舞伎剧中的角色。——译注

多年间口授相传，编成故事，再编成歌舞伎脚本，上演于江户、大阪，以至流布全国。这期间书架上递增的读物，可以说是根据了当时民众的意愿而写成的。因此不妨说，它是经过了国民检验的历史真实，作为历史教学的教材亦具有重要意义。

①　历史学与历史教学

（1）冠以“何谓历史”这一书名的书，试举容易到手的，有如下述：

伯恩海姆著：《何渭历史》，坂口、小野译，岩波文库，1935年。

E. H. 卡尔著：《什么是历史》，清水几太郎译，岩波新书，1962年。

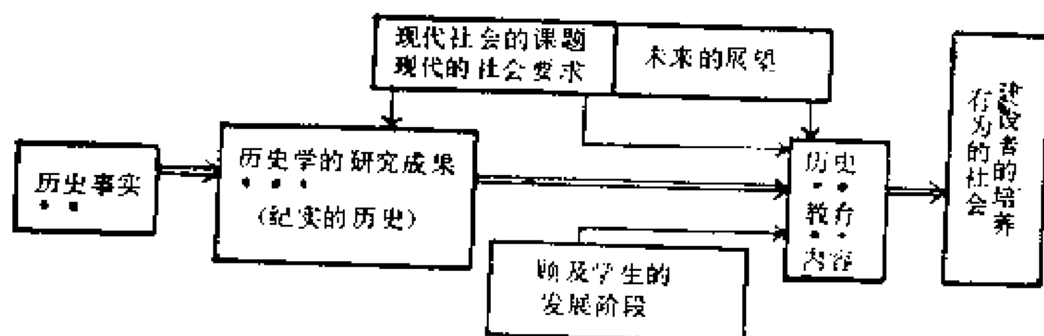
岩村忍著：《什么是历史》，中公新书，1972年。

山崎谦著：《什么是历史》，法政大学出版局，三一新书，1975年。

还有《什么是历史的进步》（岩波新书），《历史的见解》（现代教养文库），《历史的理论与历史》（岩波文库）或《历史学入门》（有多种）。

象这一类标题不同、内容相似的书目，可以轻易地举出许多来。

（2）历史、历史学、历史教学三者的关系，可用图式表示如下：



②　《社会》教学大纲中历史部分的目标，昭和五十二年（1977）版

（1）使学生能以世界历史为背景去理解我国的历史，借以认识我国的传统与文化特色。同时培养作为一个国民的觉悟。

（2）使学生能注意到地理条件去理解历史上各个时代的特色与时代更迭，同时认识各时代对于今日社会生活产生的影响。

（3）使学生能学习先辈的业绩，了解他们是怎样献身于国家、社会及文化发展，为提高人们的生活作出贡献的。同时使之从其所处时代与本地区的关系上去理解现在所继承的文化遗产，养成爱护和尊重文化遗产的态度。

（4）使学生能理解历史上出现的国际关系和文化交流的梗概，关心他民族的文化、生活，培养国际协调精神。

（5）通过具体事例的学习，提高对历史的兴趣，同时培养多方面地考察、

公正地判断历史现象的态度与能力。

③　历史认识的层级构造及其与年级递升的对应

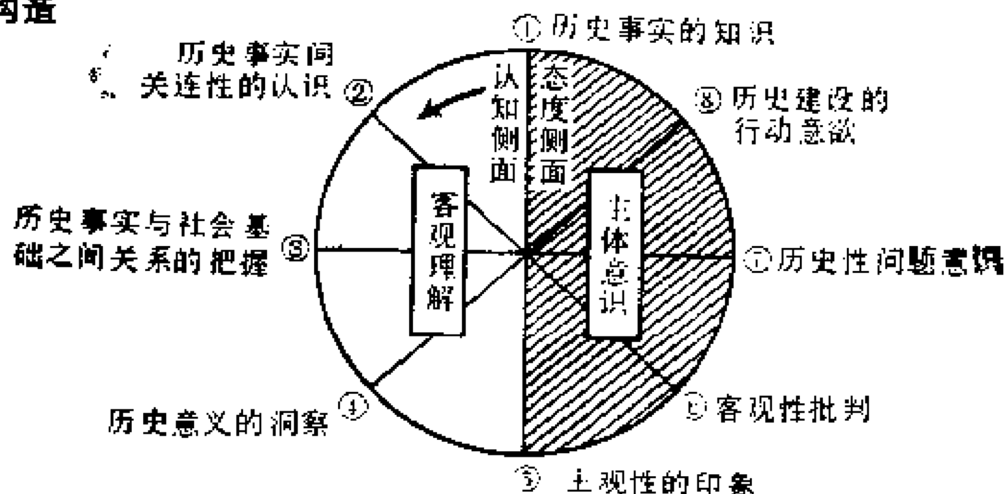
历史认识的层级构造	年　龄　发　展　阶　段
甲　理解今昔的差异	○小学一、二年级学生思考的往昔，充其量只能上溯到祖父、祖母诞生的时代。五年级前后开始方能抽象地把握往昔。 ○今昔差异的认识，三、四年级前后急剧发展。
乙　理解更迭(发展)	○这也在三、四年级学生中急剧发展。
丙　理解历史因果关系	○把握直接原因，从四年级学生开始。 ○开始把握间接因由，从初中一年级始。初中三年级时几乎均可达到。
丁　理解时代结构	○时代结构的理解始于初中一年级下学期至二年级。
戊　理解历史的发展	○关于历史发展的理解，一般认为从青年中期(16～18岁)始。

〔出典〕　横山据斋藤博《地理、历史意识的发展》(信浓教育会教育研究所纪要19辑)，1952年刊的内容归纳整理而成。

④　高中生理解历史的阶段及其构造

学习历史获得的知识
↓
知识的扩充与确切…………………………主观情绪性印象
↓　　　　　　　　　　　　　　　　　　↓
认识历史事实间的关系……………………客观批判性考察
↓　　　　　　　　　　　　　　　　　　↓
把握历史事实与社会基础之间的关系……历史的问题意识的觉醒
↓　　　　　　　　　　　　　　　　　　↓
洞察历史意义………………………………主动的历史建设的意欲

理解的构造



〔出典〕　日本社会科教育研究会著：《历史意识之研究》，第一学习社，1970年，第485页。

（四）关于社会现象的教学

作为学习对象的社会现象　依据地理现象、历史现象的教学那样来考虑，那么，认识社会的教学的第三个课题，可举社会现象的教学。这里所谓的社会现象，主要包括牵涉政治、经济的各种现象，社会生活中出现的各种现象，以及国际关系方面的各种现象。这样，社会现象的内涵广泛；同现实的各种活生生的问题又有着千丝万缕的联系。所以，它的特点是，无论如何避免不了同当时的政治动向的关联。以社会现象为学习对象时，常常不能不面临许多课题。但就认识社会的教学本质来说，这种社会现象是重要的学习对象，乃是不言而喻的。

战前的社会现象的教学　[1]　是根据一九〇一年（明治三十四年）三月的《中学校令实施规则》在中学校五年级新设的《法制及经济》教科书内容举例的。从该例看到，它大体上分法制与经济两个侧面，一方面以法律学的体系为背景授予当时法制的概要与知识，一方面教授经济原论的缩节本。就是说，几乎看不到社会现象的学习这一性质。[2]　则是根据一九三一年（昭和六年）一月的《中学校令实施规则》（修订）而开设的《公民科》的内容。这门公民科的开设，反省了《法制及经济》过分着重灌输知识的做法，注意同学生的日常生活联系起来，显示了推进认识社会的教学的萌芽。但是，这门公民科随着明治宪法的根本限制及尔后战时体制的强化，未能正常地发展，到战争末期，终于销声匿迹。

以社会现象为学习对象求得认识社会教学的发展、充实的工作，不能不留待战后了。

刷新公民教育的意图　大战结束后不久，文部省内设“公民教育刷新委员会”，谋求公民教育的刷新。该委员会在它的咨询报

告中对战前的公民教育作了彻底的反省，同时提出了新的公民教育的方向(3)。例如：透彻理解普遍性一般性的原理；在共同生活中个人自觉的能动性；对社会生活的客观、具体的认识以及基于此种认识的行为要求等等，明确了认识社会教学的新的观点。按这个咨询报告的精神，编订了《公民教师用书》。虽未能实施，却酝酿了社会科的开设。

社会科中的公民教育　早期的社会科，是在高中社会科中设"时事问题"一项。这对社会现象的教学说来是值得注目的。在社会科的演变过程中，初中社会科由地理、历史、政治·经济·社会三个部分构成，政治·经济·社会构成公民的部分，显然成了社会科中公民教育的核心。如资料4所示，从公民教育的内容变化，尤其是从昭和五十二年(1977 年)版的公民部分可以看出，是期望同高中的《现代社会》的内容联系起来抓的。再者，还必须考虑向高中的《政治·经济》课程的过渡。

根据一九七七年版教学大纲，公民部分的目标(1)明确规定为："使之正确地认识个人尊严与尊重人权的意义，着重理解自由·权利与责任·义务的关系，乃是社会生活之基本。加深对于民主主义的理解，使之具有担负着国民主权的公民所必需的基础教养"。这里请注意社会现象的教学目的。

教学大纲还指出要培养学生确实地把握社会现象的能力，把握考察社会现象相互关系的能力，把握概念的本质的能力，公正地判断社会现象的能力，等等。

今后的课题在于：一步步地开展并积累关于青少年的政治社会化与经济社会化的基础研究，从根本上重新认识迄今的教育。

1　《法制及经济》教科书的内容举例

［法制编］

第一篇　总论(国家，国体，政体，国法及道德，国法的分类，国法的制定、公布，国法的效力，权利、义务)

第二篇　宪法(宪法的颁布，统治的主体，统治的客体，统治的机关)

第三篇　行政法(行政的概念，行政官厅，公共团体，公共建筑，请愿及行政诉讼)

第四篇　国际公法

第五篇　民法(总则编，物权编，债权编，亲属编，继承编)

第六篇　刑法

第七篇　法院，民事诉讼，刑事诉讼

［经济编］

第一篇　总论(经济的基本概念，经济及经济学)

第二篇　生产(生产的概念，生产的要素，协作与分工，企业，机械)

第三篇　交换(交换的概念，物价，货币，信用及信用证券，银行，贸易，交通)

第四篇　分配(分配的概念，地租，工资，利息，利润)

第五篇　消费(消费的概念，储蓄及浪费，保险)

第六篇　财政(财政的概念，预算及决算，收入，自治体的财政)

〔出典〕宝文馆编：《新撰法制经济提要》，1915年。

2　公民科的内容

“关于法制经济及社会现象之事项，本要目期望从日常生活之需要出发编排教材，以利同实际问题密切结合。

教材中所选我家、我乡、我国之类的课题，旨在结合学生熟悉之日常生活事项教授之。”

［第四学年(每周2节)］

人与社会　我家　一家之生计　职业　教育　庙宇　宗教　公安　地方自治　市町村　府县　农村与城市　产业　货币及金融　交通

［第五学年(每周2节)］

国家　皇室与臣民　立宪政治　帝国议会　国务大臣·枢密顾问　行政官厅　国法　法院　国防　外交　财政　我国之产业　人口与国土　社会改良　世界与日本

〔出典〕《中学校教授要目》，1931年2月。

③ 走向公民教育的刷新

> 当今我国作为一个文化国家、爱好和平的国家，须努力发扬道义、创造、发展普遍的而又富有个性的文化，为世界和平与人类文化作出贡献。在这里，最重要的是首先要有彻底的以普遍人性的觉悟为本的国际协调精神，同时要启迪推进世界进展之心，克服封建遗制，要从尊重基本人权的高度使社会态势民主主义化，使国民生活合理化，以求得国民生活的安定与提高。刷新公民教育之意图所在亦即寓于此种要求。

〔出典〕《公民教育刷新委员会第二号咨询报告》，1945年12月。

④ 公民部分的内容

政治·经济·社会部分（1958年版）	公民部分（1969年版）	公民部分（1977年版）
(1) 近代社会与民主主义 近代民主主义的原则 人类与社会生活 (2) 民主政治的组织与运筹 日本国宪法与民主政治 政治的组织与运筹 选举与政党 (3) 产业·经济的结构与功能 经济的组织与动向 财政与家计 我国的经济与产业结构的特色 (4) 现代的社会生活与文化 家族生活 都市与村落的生活 职业与社会生活 文化与社会 (5)世界与日本 国际社会的现状 国际和平与国际协作 (6)现代的课题 产业·经济的振兴 国民生活的提高 文化的创造与传统的继承	(1)家族生活 家族集团及其职能 家族制度 家族生活的课题 (2)社会生活 职业与生活 社区的生活 地方自治与居民 社会生活与文化 (3)经济生活 家计与企业 价格与金融的效用 财政的作用 日本经济的现状与课题 日本经济与世界经济 (4)国民生活与政治 日本国宪法的基本原则 尊重人权与法治 议会制与权力分立 选举与政党 国际政治与和平	(1)民主主义与现代的社会生活 尊重人权与日本国宪法 个人与社会 现代文化与生活 (2)国民生活的提高与经济 消费生活与经济的构造 职业与生产活动 国民生活与福利 贸易与国际协作 (3)日本的政治与国际社会 民主政治与法 议会制民主主义 选举与政党 国际社会与和平

（五）寻求综合的社会认识

社会科的综合与系统　日本的社会科自战后开设以来，在三十五年的历程中，可以说是在综合主义与系统主义之间摇来摆去。就教学大纲说，昭和二十二年(1947年)版、二十六年(1951年)版采取的是综合主义，而三十年（1955年)版、三十三年(1958年)版、四十四年(1969年)版(指初中)则注重系统性，现行的昭和五十二年(1977年)版，重新显示出注重综合性的倾向。综合主义也有程度不同之分，存在多种形态：有的将其他学科、其他领域的内容综合起来，采取所谓"核心课程"的极端形式；有的则基本上依据学科隐含的学术系统性，不过在这里那里插入综合性学习，以弥补其不足。

战前的综合(统合)的尝试　人们的现实生活是综合地展开的，既如此，可以说教育自然也应当具有综合性。然而学校的教育未必采取了综合主义。裴斯泰洛齐的生活学校的理念，似乎勉强可以算作综合学习的源流，但确切地说，当推赫尔巴特学派的戚勒(1817—1887)，他明确地主张中心统合法。受这种统合法的影响，在日本，东京高师附小的樋口勘次郎早在一八九九年(明治三十二年)就已著有《统合主义新教授法》。不过，通过实践给了儿童中心主义的新教育运动以刺激的综合学习，还是本世纪二十年代奈良女高师附小的木下竹次所从事的合科学习。再者，昭和初期的乡土教育论与生活作文运动，也体现了同综合学习相通的理念。

晚近综合学习的尝试　昭和三十年代到四十年代出现的名为系统主义实为灌输知识的教学，理所当然地遭到了批判，人们要求精选教学内容，同时主张综合学习。从各地中小学已经尝试的实践看，可分四类。(1 2 3)

1　晚近"综合学习"的类型

（1）出于儿童发展的未分化性的综合学习——→信州大学长野附属小学、新潟大学高田附属小学、筑波大学附属小学等的实践为例，以小学居多。

（2）注重学科间关系的合科教学——→名古屋大学教育学部附属中学校的实践例。

（3）作为学际研究模式的综合学习——→福岛大学教育学部附属中学的实践例。

（4）跨学科地展开环境与生活课题教学的综合学习——→日本教职员组合教育课程检讨委员会草案，筑波大学附属中学校的实践例。

以上四类中第四类最适于在初、高中实施，且最适合社会的要求。

〔出典〕　工藤正悟：«中学教育中综合学习的一个尝试»（之二），载«中学教育»1976年10月号。

2　开设"综合学习"的趣旨

日本教职员组合教育制度检讨委员会总结报告«日本教育改革探索»中提出了各级学校的教育课程草案，倡导特设"综合学习"。其趣旨如下：

①综合学习要将各别学科的学习与班内外、校内外的各项活动中获得的能力综合起来，就社区和国民的各种课题展开共同学习。通过这个过程，加深认识社会与认识自然的统一，消弥言行的不一致，以提高作为一个主权者的觉悟。

②第一、扎根于生活要求的地区居民运动、公民运动所面临的课题，具有复合的性格。要解决这些课题，需要有各门学术领域的识见和各门学科的协作。第二、科学发展本身正在走向超越了近代的各别科学的界限的协同化和科学的综合化。

〔出典〕　梅根　悟等编：«综合学习之探究»，劲草书房，第48～49页。

3　筑波大学附中"综合学习"课题一览（1978年度）

1.我想这样谋生　2.我们的中学生活　3.中学生活与俱乐部活动　4.语言的风格与表达　5.形象与造型表现　6.英语及其表现手法　7.二十一世纪——人类的末运？　8.从身边的自然现象考察开去　9.东南亚与日本　10.伟人及其环境　11.思考环境　12.思考日本的粮食　13.我们的饮食生活

〔出典〕　«本校的教育课程与综合学习»，筑波大学附中，1979年，第33页。

研究指南

第一节　自然认识的教学

自然认识教学的研究团体——日本理科教育学会以小学、初中、高中、大学全部的理科教育为研究对象，发行《理科教育》月刊（东洋馆出版）和一年数期的《研究纪要》。日本科学教育学会主要从事高中、大学的科学教育研究，发行一年数期的《科学教育研究》。日本初等理科教育研究会侧重小学理科教学的研究，发行《初等理科教育》月刊（初教出版股份公司）和一年数期的《研究纪要》。同各门理科相对应的研究团体有：日本物理教育学会，日本化学会化学教育委员会，日本生物教育学会，日本地学教育学会，分别发行《物理教育》、《化学教育》、《生物教育》、《地学教育》。

外国关于自然认识教学的杂志，在美国综合性的杂志有：《科学教育》(Science Education)、《科学教师》(Science Teacher)、《科学教学研究杂志》(Journal of Research in Science Teaching)、《科学与儿童》(Science and Children)，等等；分科性的杂志有:《物理教师》(Physics Teacher)、《化学教育杂志》(Journal of Chemical Education)、《美国生物教师》(American Biology Teacher)等。另有同数学合刊的杂志《科学与数学教学》(School Science and Mathematics)。在英国，综合性杂志有《科学教育》(Education in Science)、《自然科学教学》(Natural Science in School)、《学校科学展望》(School Science Review)；分科性杂志有《化学教育》(Education in Chemistry)等。德国有《数学与自然科学教学》(Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht)等。

第二节　社会认识的教学

社会科教育研究团体极多。有小学、初中、高中各个学校阶段的研究会，地理教学、历史教学等各专门领域的研究会，同社会科开设以后的演变有关而产生的直至今日仍有特色的研究会多种多样。这些团体分别发行了各自的刊物。在社会科演变过程中形成起来的有特色的研究会的研究动向，对于理解和研究社会科中存在的各种课题提供了许多启示。这里举两个从总体上研究社会科教学并同社会科教育学的形成有密切关系的学会。那就是日本社会科学教育学会（总部设东京教育大学，现在在东京学艺大学）和日本社会科教育研究会（总部在广岛大学）。前者发行《社会科教育研究》，后者发行《社会科研究》和《社会科教育论丛》，为学会的发展作出了贡献。又，作为社会科研究的线索，朝仓隆太郎编《新社会科指导法事典》

(明治图书, 1979),可资参考。该事典还收录有民间教育团体的社会科教育论,主要国家的社会科教育(美国、英国、法国、民主德国、联邦德国、苏联、中国)。再者,关于试点研究的论文,可参考《社会科教育文献目录》(第2辑),日本社会科教育学会编,1968—1979年。

第六章 道德教育

目 的

道德教育，尤其是学校的道德教育，是今日论争最激烈的教育问题之一。它反映了道德本身的多元化这一时代的潮流；同时，它不能不成为政治干预教育的适宜的标的，而相应地作出种种折射。在教育研究的领域中，同样充塞着这种状况：一方面是权威主义的解释；另一方面是对于道德教育的意识形态或情感上的反逆，使道德教育研究似乎陷入了不毛的状态。

那么，我们应当如何对待这一现状呢？首先需要的，是各自领域中的当事者的独立不羁的精神；其次所要求的，是哪怕迂回曲折，也不能丧失宏观的剖视。本章的课题，归根结蒂就在于描画道德教育的这种草图。

第一节 社会与道德……………………………355

第二节 道德教育的课题与展开……………360

第三节 直接的道德教育的可能性…………366

（一）社会与道德

人与社会　人是社会的动物。人由于脑的高度发展与直立的姿势，带来了双手的发展，人类能够巧妙地适应变化着的自然环境，并在生存竞争中立于不败之地。人类要生存下去，就得学会彼此合作，而这又促进了智慧与技术的发展，从而进一步加速了进化。当生活物资的采集和狩猎发展为商品生产、协作发展为分工、社会的阶级分化一经形成以后，社会的生产力同在此种生产力基础上形成起来的生产关系及组织与制度之间，基本上处于前者不断促使后者产生变革以适应其发展的动力性进程之中。这个进程也是更多的人不断追求更多的幸福与自由，因而也是追求更多的真正人的生活方式的一部斗争的历史。我们生活的现代社会，无非是这种人类进化发展到今天的产物。（[1][2]）

社会与道德　在各自不同的社会历史阶段中，构成了受着该社会的生产关系制约的集团与集团、个人与集团，或成员相互间的人际关系的网络。所谓道德，就是使这种网络的职能更顺利、更有秩序地发挥作用，在成员相互间有意识或无意识地畅行的乃至约定俗成的行为准则；它也是或多或少地制约该社会成员的一种约束力。

道德与法　有一部分最起码的道德，由于人人身体力行而构成了习俗，构成了日常生活的基本行为方式。再有一些被视为维护社会秩序所不可少的部分，这部分则借助权力作用使之构成为法。无论道德或法，在这种意义上自然都是保守性的东西。在社会变革期，势必成为追求更好地生活的人们的枷锁，因此难免成为批判与抨击的对象。在这里，社会道德同个人的信条、理想之间的对立也就不难理解了。

[1]　人类的进化

由自然状态进入社会状态，人类便产生了一种重大的变化，在他们的行为中正义代替了本能，而行动也就具有了前所未有的道德性。唯有当义务的声音代替了生理的冲动，权利代替了口腹之欲的时候，前此只知道关怀自己的人类才发现不得不按照另外的原则行事，并且在听从自己的欲望之前，要先请教自己的理性。虽然，在这种状态中，他被剥夺了他所得之于自然的许多便利，然而他却从这里重新得到了巨大的收获；他的能力得到了锻炼和发展，他的观念扩大了，他的感情高尚了，他的整个灵魂提高了。假如对新处境的滥用使他堕落得比原来的出发点更坏的话，那末，对于那个使得他从此脱离自然状态，使他从一个愚昧的、局限的动物一变而为一个有智慧的生物，那他一定会不断地为自己成为真正的人这样一个幸福的瞬间而祝福的。

让我们用易于比较的词句来简化这张收支平衡表吧：人类因社会契约而丧失的乃是自然的自由，以及对于自己所企图的和自己所能得到的一切东西的那种无限权利；而所获得的，乃是社会的自由，以及对于自己所享有的一切东西的所有权。（中略）

除上述以外，人们还应该在社会状态中获得的收益之上再加上道德的自由，唯有道德的自由，才使人类真正成为自己的主人。因为仅仅有欲念的冲动便是奴隶状态，唯有服从人们为自己所制定的法律才是自由。

〔出典〕　卢梭著：«社会契约论»，桑原、前川译，岩波文库，1954年。

[2]　政治动物

……城邦出于自然的演化，而人类自然是趋向于城邦生活的动物。人类在本性上也正是一个政治动物。凡人不由于偶然而由于本性不归属于任何城邦的，那么，他如果不是一个鄙夫，那就是一位超人。（中略）

作为动物而论，人类为什么比蜂类或其它群居动物所结合的团体达到更高的政治组织，原因也是明显的。照我们的理论，自然不造无用的事物；而在各种动物中，独有人类具备言语的机能。声音可以表白悲欢，一般动物都具有发声的机能：它们凭这种机能可将各自的哀乐互相传达。至于一事物的是否有利或有害，因而这种事物是正是邪，那就得凭借言语来为之说明。人类所不同于其他动物的特性，就在于他对善恶正邪以及其他类似观念的辨认。而家庭和城邦的结合，正是由于人类共同地拥有善恶这类义理的缘故。

〔出典〕　亚里士多德著：«政治学»，山本光雄译，岩波文库，1961年。

（二）道德与政治

贫富不均与战争威胁　人们说现代社会的特征是“富裕社会”，或者说“高度发展的大众消费社会”。从满足我们的物质欲望这一点说，确实是梦寐以求的时代来临了。

不过，这个梦寐以求的时代至少有两点离我们理想中的社会相去甚远。第一，在国内，特别是在国际上，贫富极其悬殊；第二，国家间的意识形态的对立，使得毁灭性的战争危险始终存在。前者是国内福利社会的目标；后者是缔造世界和平的问题。它不单是政治问题，更是一个道德的问题。（1）

道德与政治　为使“富裕社会”的物质条件有助于实现福利社会，实现名副其实的保障人人自由和平等的社会，仰赖于政治的地方是很多的。不，正如亚里士多德早就把伦理学当作第一部政治学所表明的那样，人类的社会实践，不管你愿意与否，本质上是一种政治性的实践。被称为道德实践的东西，只有在实现社会正义的高度上方才称得上道德。为近代资产阶级社会的建立提供理论基础的社会契约论，既是政治理论又是道德理论的事实，也说明了这一点。

政治的道德化　委之于专业政治家和庞大的官僚制度的现代政治权力的权力构造，往往使主权者的我们的政治参与，变为徒有形式的软弱无力的存在。倘要冲破这一壁垒，从集团出发提出我们的政治要求，那么我们的政治要求本身又往往容易陷入利己主义的泥沼。尽管如此，使政治权力道德化，因而也使我们的政治要求不断地朝着实现共同的至善的方向前进，乃是求得更好的现代生活的不可或缺的条件。（2）

1　**贵族主义自由与民主主义自由**

贵族主义自由观强调人们要理所当然地行动。换言之，强调使人们能够按照正确的行为标准作为采取行动的条件。（中略）正确的行为标准的最高发展者是社会的上层阶级。因此，自由的“真正体现者”和“真正信奉者”是上层贵族的“系统的共同体”。（中略）以道德律为基础的传统秩序，是将上层贵族另眼相看的，借以维护他们的自由。

与此相反，自由主义自由观要把社会控制（也包括传统秩序的控制）压缩到最小限度，亦即意味着，只要不侵犯他人的自由，就要最大限度地摒除加之于个人的外在拘束。这样来考虑的自由，源出于权力的平等。这种价值是在整个共同社会中体现的，而各个独立集团正是从特权阶层统治下保护民众的。所以，发挥维护自由的作用的，乃是非特权阶层的独立的集团生活。

〔出典〕 W.科恩豪泽著：«大众社会的政治»，辻村明译，东京创元社，1961年。

[2] 个人道德与社会道德

我们居住的世界不是从统一的经验推导出来的一元世界。它是一个多元世界。在那里所体现的，是有着不可避免的分歧的经验，而且常常是被歧异地解释的经验。尽管这样，经验中有类似的东西，我们只要有耐心和善意，就可以创造出达到秩序与和平所必须的统一。但是，类似并非同一。因为存在类似，所以一个人的经验可以代表他人的经验——我们没有这种主张的权利。我们不能说因为存在类似，要在他人的欲望中发现自身心底里所渴求的东西。我，并不是象整个主题的单纯的陪衬部分那样，把自身作为一部伟大的交响乐的一部分。我是唯一，我是个，我是我自身。我必须依据这种性质，树立我自身的行动原则。（中略）我以这些为原则并从中扩充我的人格。而且对于我来说，就是在这种原则的独特的结构中，去寻求人生的意义的。当我受到强制甘受称不上表达我的经验的他人的原则时，我便使本来应当自由的自己变成了奴隶。我成了服务于外来目的的手段，以至献身于否定自己的目标。所以，作为强制的法律，常常是侵害人格的东西，是扼杀遭到这种侵害的人们的道德能力的东西。（中略）

这样，我认为，个人对于公共事务，具有依据自己良心的判断采取行动的权利。他不应当假定自己追求的行动原则，要体现在某种制度或某种体制中。我也承认，大抵对于人来说，良心其实是孱弱的向导。这种向导既有偏狭，又有顽愚。良心拥有的那一点点知识，是无法同社会传统的价值相比的。然而即令偏狭、顽愚、无知，它毕竟是我们拥有的唯一的向导。

〔出典〕 拉斯基（Las'ki, H. J.）著：«近代国家的自由»，饭坂良明译，岩波文库，1974年。

（三）道德的结构

社会与集体的道德　如果说好好地谋生就是“一起好好地谋生”，就是寻求共同的至善而谋生，那么，我们彼此之间无论如何是需要让步和妥协的。集体要充分地体现自身的成员各自对道德问题的主张；同时又要准备在某些方面“弃小异求大同”。可以认为，在我们现实生活中所肯定、所依据的种种行为准则，原则上是这种妥协的结果，乃至成了管束我们的纪律。

个人道德　但是我们又认为，自身的生活方式应由自身来选择。一个人应当怎样度过自己的人生？怎样设计这个唯独只有一次的人生？——这些基本上是属于我们自身的权利与责任的问题。人们的劳动从只求温饱中解放出来，已经是指日可待了。在这样的现代社会里，人们在社会中发挥各自的人生作用的规范——道德，是应当作为每个人的内在的道德确立起来的。应当说“和而非同”体现了个人道德的本色。

社会道德与个人道德　“弃小异求大同”的道德，往往容易保守化，容易成为奴性道德。这种保守倾向是要增强对所属成员的约束力的。在这一点上常常需要发扬“和而非同”的个人道德，甚至需要变革社会道德。

但是，“和而非同”的个人道德，往往会由于以“非同”为手段而成为独善者，变得庸俗化。在这一点上则常常需要在“弃小异求大同”的社会道德中，寻求可以批判地容许的东西。正因为如此，“和而非同”的个人道德，首先要求站在人类的命运与历史的未来的高度上，不断地变革自身。（[1]，[2]，（二）的[2]）

[1]　**至善与幸福**

举凡一切知识抑或选择，都在追求某种善。若果如此，则政治希求之

“善”境，亦即我们能够达成之一切善中最高之善是什么呢？大抵人们的回答是一致的。就是说，无论普普通通的人或素有教养的人，不外乎答曰：“幸福”。不独如此，他们在把“好好谋生”、“好好干活”释为“幸福”这一点上，也是一致的。

然而一旦问到“幸福”究竟是什么时，人们之间便显示出歧异来了。普通人所述跟智者们所述，也是各异其趣的。普通人会赤裸裸地、明白地说出什么来，例如快乐，发财，名誉。故幸福之观念因人而不同。且有时同一个人亦会因时而变易。例如，患病时视幸福为健康，贫困时视幸福为财富。

〔出典〕 亚里士多德著：《尼各马可伦理学(上)》，高田三郎译，岩波文库，1971年。

[2] 道德的双重性

历史上反映出来的伦理观念有两个极其不同的源泉：一个是政治的，另一个牵涉个人宗教的、道德的信仰。在《旧约圣经》中，这两者——方是律法，另一方是预言者，是完全独立地表现出来的。在中世纪的教权制度所灌输的公认的道德同伟大的神秘主义者们教诲并实践的个人神圣性之间，存在着同样的区别。即使在我们的时代，仍然存在着同样的双重性。(中略)个人道德同公民道德的双重性，是通常的伦理学说必须考虑的。失去了公民道德，社会集团就会毁灭。没有个人道德，社会集团的存在也就失去了价值。因此，公民道德与个人道德同样是为美好世界所必须的。(中略)

在这里，显而易见，伸张协调精神的伦理，几乎同政治没有区别。从这一点说，它或是奉从上帝的意旨；或是听凭良心的呼唤，它同前述的偏重个人的伦理是不同的。大凡称得上伦理学说所必然研究的一个问题是，这两种道德体系的相互关系，及划清两者各自的领域。我希望艺术家能有这样的境界：宁可创作好作品而不去拼凑赚钱的作品。这同正义毫无关系，但必须承认它有某种伦理价值。基于这一理由，我并不认为，伦理这个东西完全是社会性的东西。

〔出典〕 R. Russell: Human Society in Ethics and Politics, 1954.

(一) 道德教育的课题

信息化社会 “富裕社会”，是以信息化社会为其特征的。它既是为走向人人自由平等的社会不断充实着物质条件的社会，又是通过一切的媒体，无休止地刺激我们的自然欲望，也无休止地

驱使我们同多数人一道采取同步行动的社会。现代的儿童同我们一样，是在这种状况下度过他们的每日每时的生活的。〔1〕

儿童的现状 当然，儿童的身心均未成熟。他们要作为一个独立的人，时刻对自己的生活方式负起全部责任，就得有一定的前提，那就是掌握一定的基础知识和技能。他们的身心尚处于发展过程中，缺乏观察人类和社会的视野和判断力。他们对于共同的社会规范和行为方式也不熟练，加之判断是非曲直所必需的生活经验，尚限于狭窄的范围，这样，自然地在儿童身上伴有对需求的不满的耐性是脆弱的，采取同一步调行动的压力相应地也是薄弱的。

道德教育的课题 鉴于上述情况，现代儿童的道德教育，其一，应当考虑依据儿童的日常生活的特点，使之批判地接受我们共同的社会规范与行为方式。其二，还应当考虑，要随着儿童的知识技能和生活经验的扩大，帮助每个儿童为各自的道德形成奠定基础。应当说，道德教育也是使儿童靠自身去克服种种问题行为的正途。在学校，这是贯穿整个学校教育活动的课题。

〔1〕 **信息化社会的性格类型**

这样，随着这种变化，许多人都得改变获得成功的方法，或者掌握显达门庭的更加"开通"的行为。家庭和育婴法也要随之发生变化。城市生活中的家庭核心家庭化，"放任式"的育婴，普及于社会各阶层。旧式严格的家庭教养的风气逐渐淡薄。在这种新的类型中，同侪集团(同样年龄层、社会层的伙伴集团)对于儿童变得非常重要。双亲所关心的是孩子在伙伴中没有人缘或是不能交友之类。双亲重视这种伙伴之间的交际胜于儿童不遵守自己的内部标准。而且，学校和伙伴集团的压力受到宣传媒体，亦即电影、广播、漫画和其他大众文化媒体的连续不断的声援性射击(这种宣传媒体的存在方式，包括了内在的似是而非的议论在内，关于这一点容后叙述)。我们在这里称做他人指向的性格类型，就是在这样的条件下产生的。关于这种类型，下一章准备进一步详述。概括其要点则为，他人指向型的共同特点是：决定个人方向的是同时代人。这个同时代人既可以是他的

熟人，也可以是通过友人和宣传媒体间接认识的人物。以同时代人为人生的指导原理，是从幼儿期开始灌输的。所以，从这种意义上说，这种原理是被"内化"了的。他人指向型的人所指向的目标，事实上变成了听凭同时代人的引导。贯穿他的整个生涯的不变的东西，是这种努力的程序本身，和不断地细心注意来自他者的信号的程序。由于这样地同他人互相接触，在行动方面，也就产生了同步性。但是这种同步性，不是象传统指向型那样经过有意识地练习而产生的，而是感受了他人的行为与愿望，在不知不觉中掌握的。

当然，"他人"是谁？是一个大问题。这里所说的他人，既可以是个人身边的人们，也可以是"上流"人物，也许还可能是宣传媒体的不知名的声音。另外，个人的同步性可以是仅仅对于相识者的遵从为准则，也可以是对"重要"人物的遵从为准则的。然而，寻求他人——不是祖先而是同时代人——的承认与指导，却是一个特点。人啊，怎样看待自己？——如此萦绕于怀的时代，是过去不曾有的。

〔出典〕 里斯曼(Ries'man, D.) 著：《孤独的群集》，加藤秀俊译，美铃书房，1964 年。

（二）生活方式的指导与集体自治

生活方式的指导　每个人的道德，都是在每个人的现实生活过程中形成的。当事者在他的各个时期，对于直接面临的特殊的具体的状况如何去把握，又依据何种判断产生出何种的行为来——这是当事者业已形成的道德的反映，同时，他的判断和行为，又改变着他自身的道德面貌。(①)儿童也是同样的。倘是这样，那么对儿童的道德教育就应当作出这样具体的指导：使儿童能够更好地(亦即符合自己和他人一道更好地生活的愿望)处理各自在日常生活中急待解决的课题和行为举止的道德问题。

集体自治的指导　对于小学、初中、高中阶段的青少年来说，学校生活在他们的整个生活中占有特别大的比重。在学校，他们通常从属于各种各样的校内集体，过着共同的学业生活与集体生活。由此看来，对儿童的道德教育，应当说只有在这样的集

体创造过程中展开指导，才会有成果：使儿童所属的集体成为自主的、进而自治的、人人友爱相处的集体。这种指导，也可以使学生获得我们所理想的民主主义社会的主权者所需的基础训练。

做中学 在儿童们的校内集体中，常常存在着成员间的各种利害的对立，以及由此而来的相互间的紧张关系。但从道德教育的观点看，应当说正是这些才是构成道德教育的素材。在这些矛盾一个又一个地被意识到并加以解决的过程中，儿童们就会发展起作为一个人的种种的优点。因此从做中学的指导原则，是应当特别强调的。

1 "道德"与习惯

德性可分为两种："理智"、"理智之德性"与"道德"、"伦理之德性"。理智起源于教授，培植于学习，故确乎需要经验和岁月。道德则生于习惯，因此谓之"习惯"、"风习作用"。所以我们从这个词得到了略作转化的"道德"的名称。

由此看来，各种各样的道德或德，决非本能地自然而然地在我们身上产生的。但是，大凡本能地自然而然地产生的任何事物，不能以与之迥异的别一种方法起风习作用。例如，石子本下坠，虽千百次上抛亦必坠地如故。火本上升，亦不能使之有下坠之习。大凡任何一种具有一定本性的自然事物，均不能以风习作用移易之。所以，这些道德或德，本非天赋，亦非违背本性而生。反之，我们应当本能地接受这些道德，道德成自于习惯。

再者，大凡在我们身上的天赋能力，我们必先具有进行相应活动的可能性。（这一点，考察一下感觉就明白了。我们不是经过多少次看、多少次听而获得视听的感觉的，恰恰相反，是因为我们先具有感觉的官能，才有了感觉效用，而不是经使用而得官能的）。道德则与此相反，人之成德乃在于力行。这同掌握各种技艺的情形相似。因为在掌握技艺时，"为了把握某种技艺，要求业已掌握的技巧"。我们掌握的，也仍然是我们自身通过做才得以掌握的。例如，人们通过建筑而成为木匠，通过弹琴而成为琴师。同样，我们通过做种种正派的行为，才成为正派的人；通过做种种有节制的行为，才成为有节制的人；通过做种种勇敢的行为，才成为勇敢的人。（中略）

一言以蔽之，种种的“状态”是从类似于该状态的“活动”中产生的。所以，我们开展的活动必须是具有一定性质的活动。因为这些“活动”的性质决定了我们相应的“状态”如何。从年少时代起就以某一种方法起风习作用，或以另一种方法起风习作用，其间的差异，决非微不足道的，而是关系极大的，甚至可以说是决定一切的。

〔出典〕 亚里士多德著：《尼各马可伦理学》，高田三郎译，岩波文库，1971年。

（三）知识、技能与德性的形成

知识、技能 我们今天在这个地球上享受着我们的祖先未曾梦想到的“富裕生活”，这是本世纪以来科学技术突飞猛进地发展的成果。这一点，恐怕谁都不会有异议的。当然，在这里存在着由于社会的组织和制度未必能够相适应而产生的诸多弊病和课题。但所有这些课题，只要集结了人类的智慧，就一定能够获得解决的。这是生活在现代的我们的共同心愿和共同信念。因此，在我们通过教育课程期待儿童们掌握的知识和技能中，寄托着我们对于下一代的心愿。

知识、技能与德性 知识、技能不能单纯地停留于记忆、模仿。它必须在儿童的现实生活中发挥作用。正是儿童们在自然地发挥作用的过程中，和在解决日常生活的课题与问题的过程中实际地加以应用，儿童才能真正地掌握那些知识和技能。或者说，只有当儿童们观察自然、考察社会时，观点有了转换，视野得到扩大，才具有意义。如果我们要发挥学科教学的道德教育职能的话，那么就应当主张这种生动活泼的学力。这是因为，当儿童关于自然与社会的认识的有效性获得了具体的验证，并通过这种验证而转化、统一于儿童的性格特征中的学力的总体时，才构成了各自道德的实质性内容。

知识、技能与学习集体 知识、技能要根据实际生活不断地加以应用与验证，从而溶合在各自的道德之中。若果如此，儿童

们学习知识、技能的学习情境，也必须相应地加以组织。我们要考虑使儿童的学习情境接近实际生活的情境，形成学习集体。引导儿童互相切磋，彼此协作，解决学科的课题。这样构成的学习情境，也就是道德教育的情境。（[1]）

[1]　智慧与品性

我们在与别人合作具有目标的作业里面所学得的知识，不管是有意把它视为道德的知识，还是无意把它视为道德的知识，它终究是道德的知识。因为这种知识能养成社会性的兴趣，并为这种兴趣见诸事实赋予必要的智慧。教育课程中的各门学科是代表着社会生活的标准要素的。正因为如此，这些学科是传授社会性的价值的工具。倘把它们仅仅视为学校的科目，那么，这些科目知识的获得，不过是徒具专门的价值罢了。若是学生能在明了这些科目知识的社会意义的情况下学习，就能培养道德的兴趣，发展道德的见识。不但如此，我们在“学习方法”的标题下讨论的关于心的种种特性，实质上也无一不是道德的特性。例如，虚心，诚实，真心，远见卓识，一丝不苟，承担起赋予的社会使命，——凡此种种，都是道德的特性。我们有一种习惯，把道德的特性视为同表面地服从有权威的法律一样的东西，这样，就使我们忽略了理智态度的伦理价值。而且，这种习惯，往往使道德变成僵死的、象机器那样刻板的行为。因此，这种态度虽然带来了道德的结果，可是这种结果实在是道德上不希冀的，——尤其是在事事依赖个人性向的民主主义社会里，是不希冀的。（中略）

道德的范围是同我们与他人有关系的一切行为一样广泛的。我们做的时候，也许未曾想到所做的事会有社会意义，道德其实是潜在地包含着我们的一切行为的。这是因为，一切行为都会依据习性的本性，修正性向——它能引起某种倾向和愿望。而这种强化了的习惯，何时能给我们同他人的共同生活中带来直接的感知所得到的影响，是无法预言的。品性的若干特征，在强调的意义上称之为“道德”，诸如诚实，正直，贞操，温厚等等上面，存在着我们同社会关系的明显的关联。但是，这不过是意味着，这些特征同其他的态度比较起来，是核心的，亦即这些特征伴有其他态度在内。这些特征之所以说是强调意义上的道德，是说它们并非是孤立的、排他的东西，而是与其他我们所未曾明显认识的无数态度（这种态度恐怕我们现在尚无名称来称呼它）有着密切的关联。（中略）道德确实同全体的品性有关，而全体的品性便是作为那个人的一切具体的性质与言行本身。

具有德性，并不意味着要养成少数可能指名的排斥一切的特性。具有德性是指，在人生的一切职务里面，通过同他人的共同生活，能够完全地、圆满地成为一个有社会精神的人。

归根结蒂，所谓行为的道德性质与社会性质，彼此实在是相同的。我们衡量学校中教育管理、教育课程与教学方法有何等价值，就看它们体现的社会精神达到了何种程度。

〔出典〕 J. 杜威著：《民主主义与教育》(下)，松野安男译，岩波文库，1975年。

(一) 德目与生活

德目与德目主义　为道德教育开设特别的科目和课时，旨在直接地教授各种道德价值的作法，一般称为直接的道德教育。在这里，以教授道德价值的知识(德目)为主。这种作法是存在问题的，被视为德目说教。德目，是正直、亲切、勇气之类的用语所表现的带有道德价值的名词。它是用来表示人们的性格特征，行为性质和行为所体现的道德价值与道德规范的。德目的一般性质是，人们经多年生活经验验证的至善的东西，亦即它具有从某种道德观点出发，去抽象、概括出某种性格、行为与人际关系应有状态的经验的性质。因此，德目本身是历史地、社会地规定理想的人类生活面貌的重要概念。但是德目说教却使这种德目远离日常生活，而把它作为独立的固有价值加以实体化，只求表面地、唯心地理解它；德目说教者还认为，借助这种方法，可以有效地培养出德目所意味的道德性格特征和道德实践力。其错误的根源即在于此。(1)

道德问题解决能力的培养　要依据德目形成的经验性质开展德目的学习，就得注重这样一个过程：学习者首先要有该方面的生活经验，通过体会这种经验的涵义，才有可能理解德目所意味的道德价值。这是不言自明的原则。在这里，为使关于道德价值的直接指导发生作用，第一，在学习者方面要有相应的生活

经验，还要有对此种经验进行抽象的能力，亦即达到皮亚杰(Piaget, J.)所说的形式操作阶段。第二，不是把培养目标放在道德价值的知识(德目)的掌握上，而是放在生活情境中的道德问题的解决能力上，亦即要以培养体现道德价值的行为的应有状态(思考方法)为主要目标；务使德目在解决这种道德问题的思维过程中发挥作用，并得到理解。我们必须从这一观点出发，阐明直接的道德教育的理论与方法。([2])

[1] **直接的道德教育批判**

上田薰认为，德目说教是修身科教学的指导理念，特设道德课亦有原则性问题。(《道德教育的理论》，明治图书，1960 年) 柯尔柏格 (Kohlberg, L.)从价值相对主义观点出发，指出德目测验的社会舆论一律的问题所在 (Lesser, G. ed., Psychology and Educational Practice, 1971)。布尔(Bull, N. J.)则批判抽象的、演绎的、不合理的、无视价值纠葛的方法。(道德教育，1969 年)

[2] **把握道德教育目标的方法——以威尔逊(Wilson, J.)的要素说为例**

名　称	性　质	定　　义	具　体　内　容
PHIL	态　度	平等相待，把他人的利害看作同自己的利害一样重要的态度	(1) "他人"有多大的范围 (2) 该态度有多大的确实性与一贯性
EMP	能　力	理解他人的感情与兴趣的能力	(1)"他人"有多大的范围 (2)知识的量与正确程度
$GIG_{(1)}$	认　识	有关道德抉择的"客观"事实的知识	(1)法律、契约、社会规范 (2)危险、安全、人类生态学等
$GIG_{(2)}$	能　力	在社交场所能有效地行动的实际的"社会技能"	
UIK	思考方式	根据应用上述诸因素的正确理由，在同他人的利害关系上决定自己行为的能力	(1)理由的正当程度 (2)决断的纯粹程度
PHRON	思考方式	根据同样理由，在对自身的考虑和生活理想的关系上，决定自己行动的能力	(1)理由的正当程度 (2)决断的纯粹程度
KRAT (1) 和 (2)	动机与行为特征	(1) 实际地专心地使用PHIL、EMP、GIG,(2)由此形成的道德判断付诸行为的能力	(1)专心程度 (2)决心程度

道德方程(moral equation)……上述八要素的职能关系

$$\left.\begin{array}{l}\text{PHIL}\\ \text{EMP}\\ \text{GIG}_{(1)}\text{和}_{(2)}\end{array}\right\}\begin{array}{l}+\text{KRAT}_{(1)}\longrightarrow\text{DIK/PHRON};\\ \text{DIK/PHRON}+\text{KRAT}_{(2)}\longrightarrow\text{正确的行为}\end{array}$$

〔出典〕 远藤昭彦：《关于英国道德教育研究的方法论考察》，载《教育学系论集》第5卷，筑波大学教育学系，1981年。

（二）教材的作用

道德教材的特点　教材是用来达到教学目的而使用的教授或学习的材料。不过，在进行直接的道德教育的道德指导中，不能象其他学科那样，以文化学术体系为基础，集中在某一特定领域，预先将具有客观系统性的学习素材编成教材（它的典型就是教科书）。道德的学习，对于学习者来说，总是同一切生活领域的行为方式的问题联系在一起的。因此，应当作为教材的素材涉及生活的各个方面，是多种多样的，很难预先客观地系统地准备好。所以，道德教材采用"资料"的用语，以别于学科的"教材"，称之为道德资料、指导资料。它的素材是形形色色的：学生感兴趣的话题，直接经验的资料——学生作文、日记，班级、班组的日志；间接经验的资料——学生的调查报告，教师自编资料，传记，文学作品，民间故事，寓言，谚语，随想，论说，报章杂志的报道，电影、幻灯、电视等等。当这些素材从道德指导的观点加以推敲、选择，在指导过程中有助于学生领会道德价值时，就成了"教材"，就能发挥教材的作用。

教材的开发　一般分为实践教材、设疑教材、悟道教材、激情教材，或者分为理解资料、判断资料、激情资料。不过，倘把道德指导主要放在道德问题的解决能力（思考方法）上（参看（一）德目与生活），那么可将现有资料分为：(1)表现了道德行为的典型的模范（美谈）型，(2)描述了真人真事的道德价值实现过程的体

验感受型，(3)使之作出具体对应的问题情境型。前两种类型是把教材中的内在道德价值作为知识或感情体验来学习的，可以说同理解数学公式与例解相似。但要培养活生生的道德问题的解决能力(思考方法)，则以第三类教材为重要。鉴于今日青少年所面临的问题，有组织地、实验性地进行针对学生实际问题的情境型教材的开发，是极其重要的。(1 2)

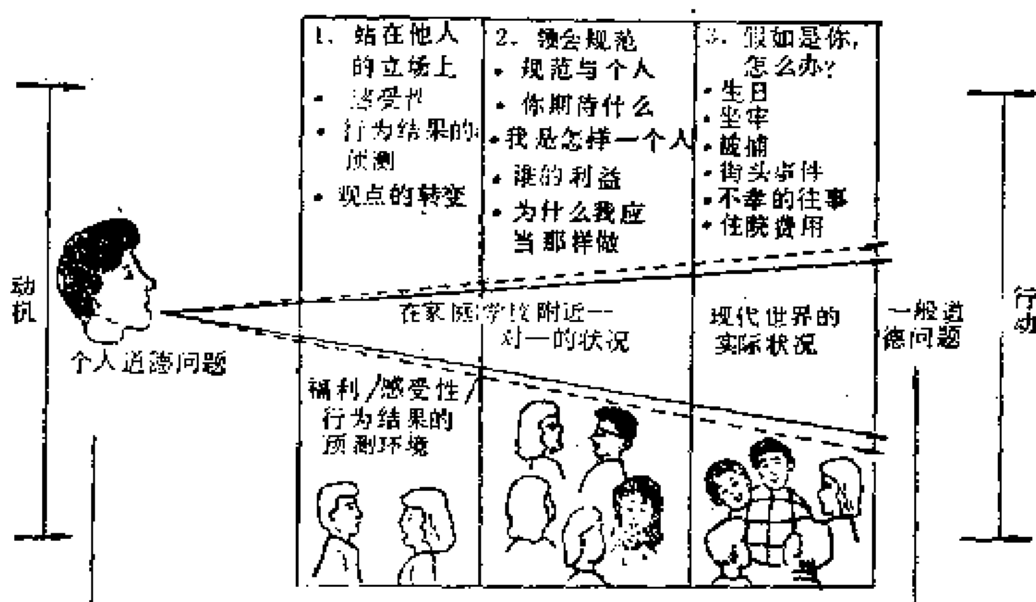
1　关于道德课的资料观

(1) 昭和三十三年(1958年)特设的道德课，是对战前修身教育的批判与德目主义的否定，它强调要“特别留意不应停留于教师单方的教授和单纯地解释德目”。道德课不列为“学科”，“指导内容即使具体地作出了明示，也没有分配于各学年进行指导的性质”。谈到教材时说：“各门学科的教材是依据学科性质大体设想了一定的方式方法的，而道德课所用的素材未必受这样的规定。”(文部省：《初级中学道德指导书》，东洋馆出版社，1958年，第2页，第11～12页。)

(2) 资料应具备的条件：甲、有助于理解人格的资料；乙、同教学目标合拍的资料；丙、适合学生兴趣的资料；丁、单位时间内能够处置的资料；戊、内容公允的资料。(文部省：《初级中学指导书道德编》，大藏省印刷局，1970年，第70～72页。)

(3) 资料的活用：“运用资料切忌刻板划一，切忌片面武断。即使对于一种资料，学生也会有多样的领会。要重视学生的这些领会背后的生活经验和对事物的想法。希望在运用资料上下一番功夫，使学生能深受感动，激起思考，以树立正确的人生的方式。”(文部省：《初级中学指导书道德编》，大藏省印刷局，1978年，第63页。)

[2]　英国中等学校道德教育课程一例——三种成套的教材



〔出典〕 McPhail, P. et al., Moral Education in the Secondary School, 1972, p. 86.

（三）讨论与反省

讨论的意义　讨论是同谈话、读物、利用视听设备、扮角色等并列的一种指导方法，也是贯穿这一切活动的指导方法。但是，这种讨论活动对道德指导所期望培养的解决道德问题的能力（思考方法），有它特有的作用。就是说，（1）学习者通过交流各人原原本本的道德感受和想法，可以具体地认识到：人由于遭遇、经验、性格的不同而十人十色；自己与之交往的就是这样各式各样的人。（2）通过关于某一道德事态的讨论，可以学到从多种角度认识个人未能察觉的事实，学到对人的移情性理解，并学到如何同他人一道集体地达到这种理解（[1]）。通过这种讨论可以期待：明了自以为理所当然的偏见和先入为主的成见；打破自我本位的想法；掌握这样的道德思考力：尊重不同于自己的他人的心情和立场，去对待事物。不过必须明确，为深化并开拓道

德思考力，应当从什么角度展开讨论活动。在这里，首先要合乎逻辑地阐明什么是道德思考力，这是重要的课题。（[2]）

促成反省的因素　讨论是以语言为媒介的，所以认识的深化比较容易。也可以理智地理解他人的烦恼与需求。但要移情性地理解他人的感情是困难的（[3]）。再者，自我本位的感情若不起变化，道德知识也不会用于反躬自问，而只会专用于批评和批判他人。在这里，为了移情性地理解并尊重他人的心情和立场，真心实意地反省自己以至达到自我觉醒，就得研究讨论的本题——人格实质的问题。罗杰斯（Rogers，C.）① 的人格变化的三条件——真诚一致，无条件的积极关注，移情性理解，是讨论活动中不可或缺的。要使学生不至于无视道德、冷漠寡情，在这种意义上的班级建设是重要的。

[1]　道德论争的双重性

美国持情绪说的代表性伦理学家斯蒂文森（Stevenson，C. L.）这样说，"在争辩伦理问题时，包含双重性质的不一致：要求细心注意的信仰的歧异（disagreement in belief）几乎难以避免地存在；再者还存在态度的歧异（disagreement in attitude）"（p. 11）。因此要对争辩的问题达到道德认识一致，就要求得对于事实认识的一致，同时求得目的、愿望、需要、价值观等等的一致。两者具有相互作用的关系。前者依据关于经验事实的合理根据的方法；后者依据关于价值观、态度的非合理方法，亦即叩动对方感情的说服方法（persuasive method），分别求得一致是可能的。

〔出典〕 C. L.斯蒂文森：《伦理与语言》，1944 年。

[2]　美国道德教育的研究类型

斯佩卡（Sperka，D. P.）将在道德教育（moral education）或价值教育（values education）名义下开展的代表性研究分为五类。不过，无特定的

① 罗杰斯（Rogers, Carl Ranson, 1902—），美国心理学家，专攻临床心理学。著有《人格之变化》（1954）等。1967 年，日本的岩崎学术出版社出版友田不二男等编《罗杰斯全集》（18 卷），介绍了他的全部业绩。——译注

系统教材的唤起①和合一②不在此列。

(1) 道德教诲(Inculcation)：教授特定的所期望的价值，以实现内化。

(2) 道德发展(Moral Development)：通过学生们争辩道德两难问题，促进他们的道德思维向更高一级发展。

(3) 价值分析 (Values Analysis)：在决定价值时，辅以合理的分析性思维和科学探讨。

(4) 价值的明确化(Values Clarification)：帮助每个学生发现、琢磨和明确自己与他人所拥有的价值。

(5) 行为学习(Action Learning)：使学生认识自己是学校与社区的一个成员，向他们提供根据自己的价值采取社会行为的机会。

〔出典〕 Sperka, D. P. et al.: Values Education Sourcebook, pp. 4～5.

③ 同移情作用似是而非的因素(远藤参考鸣泽实的图示制成)

移情作用 (empathy)	同情 (sympathy)	自居作用 (identification)	投射 (projection)
共同体验并理解对方的感情。我即你，你即我。	怜悯对方，为对方感情所触动，并作出自己的感情反应。	仿效对方，站在对方的立场上，把自己同对方一体化了。	深信自己的感情和思考，同对方的一模一样。

〔出典〕 青木丰、岩下丰彦编：《神入心理学》，川岛书店，1975年，第34页。

研究指南

参考文献

道德论部分

着重从道德与政治的关系上探讨民主主义社会的道德问题的参考文献，有：

1．亚里士多德著：《尼各马可伦理学》(上、下)，高田三郎译，岩波

① 唤起 (Evocation)——这是一派道德教育学者所持的观点。认为人生的最重要的决断，与其说凭"合理性"，毋宁说凭"直觉"作出的。因此，道德教育应当注重提高儿童的感受性。教师通过优秀的文艺作品、绘画、雕刻等艺术，可以唤起儿童内心的觉醒。因此，无特定的系统化的教材。——译注

② 合一 (Union)——一种倡导修身养性的道德教育的观点。它以人与环境、世界(宇宙)的一体感作为最高的价值。人正是在寻求这种价值中发现安身立命的世界。主张通过瞑思、祈祷、坐禅、自我催眠等，使儿童跟永恒的理想、极乐的世界合而为一。因此，无预先规定好的特定教材。——译注

文库，1971 年。

2. B. Russell: Human Society in Ethics and Politics, Geroge Allen and Unwin 1954.

我国的道德论著作有：

3. 和辻哲郎：《作为人类学的伦理学》，岩波全书，1934 年。
4. 佐藤俊夫：《习俗——伦理之基础》，塙新书，1966 年。

道德教育部分

5. 迪尔凯姆著：《道德教育论 1-2》，麻生诚、山村健译，明治图书，1964 年。
6. 杜威著：《教育上的道德原理》，远藤昭彦译，载大浦猛编《实验学校的理论》，明治图书，1977 年。
7. 马卡连柯著：《训育过程的组织方法论》，矢川德光译，明治图书，1963 年。
8. 上田薰：《道德教育的理论》，明治图书，1960 年。
9. 《宫坂哲文著作集》（全三卷），明治图书，1968 年。
10. D. Purpel, K. Ryan: Moral Education, A Phi Delta Kappa Publication, 1976.
11. P. Scharf (ed.): Readings in Moral Education, Winston Press, 1978.

道德课及其他

12. 宇佐美宽：《"道德"授业批判》，明治图书，1974 年。
13. 现代道德教育研究会编：《道德教育的授业理论》，明治图书，1981 年。
14. 井上治郎、矢野道子：《小学儿童道德指导的探索》，1981 年。
15. R. Galbraith, T. Jones: Moral Reasoning, Grrenhaven Press, Inc. 1976.

研究杂志

1. 《道德教育》（月刊），明治图书。
2. 《道德教育》杂志（季刊）（Journal of Moral Education, Quarterly）。

第七章　生 活 指 导

目　的

上学的儿童在他们自己的生活与生活方式方面，存在着种种适应上的问题。他们都想要解决这些问题，在充实的生活中，使自己成长起来。但他们的尝试未必能如愿以偿。在儿童中间也有不少回避问题的，不觉察有问题的，甚至还有走上歧途的。为使每个儿童都能得到最好的成长发展，教师需要采取各种方法帮助他们、指导他们，使他们能够抓住自身的这些问题，求得适当的解决。通过这种帮助和指导，还期待儿童获得必要的能力与态度，为他们将来的自我实现奠定基础。本章将要多方面地探讨上述的生活指导（学生指导）的目的与方法的基本观点，以及具体展开实践的理论。

第一节　生活指导的意义与课题 …………375

第二节　生活指导的体制 ……………………380

第三节　生活指导的方法 ……………………387

（一）生活指导的意义

作为教育职能概念的生活指导 在学校的教育工作中，有两种职能是不可缺少的，一是以教材为媒介，使所有儿童平等地掌握将来作为一个社会成员从事活动所必需的能力与态度（即学习指导）；二是培养每一个儿童根据自己的素质、环境与将来的出路，谋求自我实现的态度（特别是旨在解决牵涉自己的生活方式问题的态度）和能力。后一种职能可以看作生活指导或学生指导。这种教育职能是贯穿于各门学科、道德教育、特别教育活动的全部教育工作中的，也可以说是任何教育课程的领域中应当发挥的一种教育职能。

旨在自我实现的“生活方式”的指导 我们每个人总想求索自己的生活方式，实现自己的人生价值，因而摸索着自己的人生道路，思考着自身面临的种种问题。有不少学生一面想在俱乐部活动中尽情玩乐，一面又为迎考温习不见进展而忧心忡忡。这样，在他们的“生活”里不能不面临各种问题。儿童在处理、解决这些问题的过程中，是可以学会应当如何生活，发展起自己的解决未来人生问题的态度与能力的。

以发挥自我指导力为中心的生活指导 要解决自己面临的“生活方式”的问题，仅仅掌握知识（信息）是不够的，还需要有解决问题的态度与能力。换言之，要改变对待事物的看法、想法、感受方法、行为方法，发展上述的态度、能力。发展这种态度与能力的一个特别重要的方法是，发挥每个人自身具有的自我指导力，使自己的对待事物的看法、想法，感受方法得到改变。（1 2 3）

1 胜田守一编：《岩波小辞典·教育》中的生活指导的定义

“系指在学校教育中同各科教学并行，或与之相应地开展的一般生活态度的指导。对每个儿童在生活中对待事物的看法、想法、感受方法、行为方式所作的指导，谓之生活指导。在美国教育学中使用的辅导（guidance），是一种矫正儿童对社会的不适应的治疗性概念。生活指导类似于这个概念。生活指导的目的是，使处于社会的落后与邪恶中的儿童能够自拔，培养他们成为新型的人际关系的创造者。”

[2]　宫坂哲文的生活指导的定义

“所谓生活指导，一言以蔽之，就是关于生活方式的指导。可以说，是要每一个儿童学会如何以好的生活方式生活。不过，这样说并未超脱语词置换的范围。因为究竟如何理解“生活方式”这个概念，实际上还是一个问题。

我想，儿童的“生活方式”，是必须作为生活指导的对象加以考虑的。这个生活方式，大致可从下列三个观点作出阐释。

第一，生活指导中的所谓“生活方式”，并非教师预先准备好后，把它赐给一张白纸般的儿童的。恰恰相反，必须把它看作是每一个儿童在他们的成长过程和现实生活环境中，以其各自的方式、各自的性格倾向，掌握着的东西。……（中略）

第二，已经说过，在生活指导中必须考虑的儿童的“生活方式”，是指具体的行为方式；同时亦指其行为背后隐含的产生并支撑该种行为方式的大量看法、想法、感受方法。……（中略）

第三，在生活指导中另一个应考虑的重要观点是，“生活方式”系指每日每时的生活进程中变化、发展着的个体的、特殊的、或主观的生活方式而言的。至少，我们必须把它作为一个出发点和线索。”

〔出典〕　宫坂哲文著：《宫坂哲文著作集 III》，明治图书，1968年。

[3]　泽田庆辅的生活指导的定义

“……生活指导是指帮助学生：（1）加深个人对自身的认识，（2）最充分地发挥自己的能力与兴趣，（3）完满地适应自身所在的整个环境内的种种事态，（4）发挥能够作出明智的决定、独立解决问题的能力，（5）对社会作出自己特有的贡献。”

〔出典〕　泽田庆辅著：《生活指导论》，文教书院，1981年。

（二）生活指导的原理

生活指导目标的原理（[1][2]）

（1）对基于人的尊严的自我实现作出帮助

前面已经说过，生活指导具有一种指导、帮助的教育职能，使那些即使是肢体伤残或是学力低下的儿童，也都能做一个堂堂正正的人，在社会中实现各自的人生价值。因此，这种生活指导是以人的尊严为前提的。它的目标是，培养民主社会的成员所应具有的丰富的人格，能对民主社会的发展作出贡献。生活指导摒弃刻板划一的教育模式，强调所培养的每一个人既是民主社会的成员，又具有多样的个性，培养他们能使各自的人生价值得以实现的态度与能力。

（2）培养自我指导力

为着实现各自的人生价值，必须特别重视的素质是，自我指导（自我教育）的态度与能力。要发掘和发挥这样一种引导自我、改造自我的态度与能力，重要的是让儿童在协力构筑具有良好的人际关系的过程中，增长各种见识和使自我指导力得以发挥的经验。因此，在适应的意义上，也包括改善集体在内。

人类观、儿童观的原理　人是一种不只具有长处也存在短处和缺点的不完全的存在。但有时也是一种甚至甘愿捐躯以追求自己的人生价值的具有主体性的存在。儿童也不是仅仅可以用糖果和棍棒训教的“坏大人”。不把儿童看作一个完整的人，在儿童时期赋予必要的、充足的经验，就不能期望他们得到真正的人的发展。我们不能把生活指导视为单纯的教养和基本的行为方式的指导或是行为限制，根据就在这里。

[1]　杜威论指导、控制、扶导

“我们现在要谈到教育职分的种种作用中的一种，这就是指导、控制或扶导的作用。在这三个名词里面，‘扶导’（辅导）这个词，最能表达这一种观念：共同地扶助每个儿童的天然能力。‘控制’（支配）这个词意味着，从外部施加影响力，即令碰着来自受导者的阻力，仍然干预下去。‘指导’（指

挥)这个词,是介乎前两者之间的概念,它的涵义是指，使受导的儿童的活动倾向,纳入一定的连续不断的轨道,而不至于漫无目的。指导的观念,从一个极端说,是指向导性的扶助;从另一个极端说,则意味着构成调节或控制的根本性职分(职能)。但是,我们无论如何必须避免在强制的意义上使用'控制'这个概念。世人往往以为,个人的倾向是天然的纯粹个人或自我(利己)的,与社会水火不容的。在这种场合，'控制'这个词就是指使个人的天然冲动从属、服从于公共目的的过程了。这样，既然个人自然的本性与此种过程格格不入,不但不遵从这种过程反而抵抗这种过程,于是,控制这个观念就含有了强制或强行的意味。……(中略)……控制亦即权威的指导(direction of power) 的一种重要形式。它也意味着，同每个人把他人作为指导者景仰的场合所进行的调节一样,借助各自的努力，而自发地进行的调节。"

〔出典〕 杜威著:《民主主义与教育》,帆足理一郎译,春秋社，1959年。

[2] 泽田庆辅论学生指导的目标(摘要)

(1) 生活指导要使人觉悟到人的尊严、帮助儿童形成起不摆布身外的一切人,尊重各自的人生价值的态度。

(2) 在生活指导中隐含着一种引导儿童追求民主主义的各种价值的指导。

(3) 生活指导的目标是,基于"儿童是一个整体(或全人)"的观点，帮助他们在人格的一切方面: 知识、技能、情绪、兴趣、习惯、态度、理想等获得健全发展,并使这些人格的各个方面获得更高度的统一。

(4) 生活指导因为是以培养自主的人格为目的的,所以要以促进自我指导和自我评价的态度与能力的发展为目标。

(5) 生活指导的目标不仅要有助于个人改变其行为和人格,还要有助于改变他所在的环境构造。

(三) 青少年的越轨行为与生活指导

青少年越轨行为的概念　所谓青少年的越轨行为，一般指未成年者违犯社会规范(法律及习惯规范)的反常行为。鉴于下述情况,作为学校也必须通过整个教育工作,努力防止青少年的越轨行为:(1) 越轨行为本身有碍青少年学生的发展，(2) 青少年学生中有不少越轨行为发生,而且在急剧增加,(3) 越轨的青

少年学生缺乏自我指导力（自制力），对自身及环境的适应不佳，发展受阻，需要教师的指导、帮助。（[1]）

青少年越轨行为的背景　我国经济的高速度发展，固然造成了物质产品极大丰富的"富裕社会"，却又陷入经济优先主义。非人格的庞大的生产机构沉重地压在人们的身上，使社会、社区、家庭的面貌发生了巨大变化。随着都市化现象的进展，核心家庭化的势头日趋加剧，父亲不在家的倾向愈益严重。孩子们都成了"独生子女"；追求高学历的母亲对于子女的学业成绩亦喜亦忧，孜孜以求他们学业的提高，却把家庭教养置之脑后。这样，在儿童身上便出现了种种的现象：缺乏自尊感情，缺乏挫折耐性，缺乏行为规范的内化，难以养成抑制越轨行为的力量。（[2]）

对越轨行为的对策与生活指导　为着防止越轨行为，需要深刻认识上述问题，重新探讨整个教育工作，加强生活指导，特别要讲究如下防止越轨行为的对策：

（1）重新探讨学校教育目标，改善教育课程。

（2）为使包括学业不良儿童在内的所有儿童培养起充实感和自尊感，要创造学生明白易懂的、有学习喜悦的、有主动学习精神的教学。

（3）为了充实、强化生活指导，要努力了解青少年并且形成集体，同时稳定每一个青少年学生的情绪，培养他们经受挫折的耐性。

（4）整顿、充实学校的生活指导体制，加强同家庭、社区的联系与协作。

[1]　**少年法第三条**（应提交审判的少年越轨行为的范围）

下列少年，提交家庭法院审判：

1．犯罪少年

2．未满十四岁、触犯刑法的少年

3．凡有下列事由，依其性质或环境，将来可能会发展为犯罪或触犯刑法的少年

(1) 有不服保护者正当监督之癖性者。

(2) 无正当之理由弃家出走者。

(3) 同有犯罪倾向或道德不良之徒交际，或出入于可疑场所者。

(4) 有从事损害自己或他人德性的行为之癖性者。

2　社会变动与问题行为

		昭和30年（1955）	昭和40年（1965）	昭和50年（1975）
社会变动的指标	第二、第三产业人口	59.0%	75.3	85.7
	城市人口比	56.3%	68.1	75.9
	每户平均人口	4.97人	4.08	3.48
	高级中学升学率	51.5%	70.6	91.9
少年越轨行为的指标	成人检举者人口比（每千人）	7.0人	4.1	3.0
	少年检举者人口比（每千人）	8.3人	11.3	11.5
	年长少年（18～19岁）	11.6人	9.7	7.5
	中间层少年（16～17岁）	8.2人	11.2	13.7
	年少少年（14～15岁）	5.6人	12.5	14.9
	触法少年人口比（8～13岁）	2.2人	4.3	3.7
	越轨行为者中女子的比例	6.1%*	8.0	14.9
	生活水平"中"以上的比例	30.6%	74.2	83.7**
	粗暴犯的比例	15.3%	35.8	17.7

* 昭和31年(1956)　　** 昭和48年(1973)

〔出典〕　松本良夫制表，载《教育学大辞典》，第一法规，有删节。

（一）生活指导的体制与组织

生活指导体制的确立　今日生活指导上的问题堆积如山，没有学校、家庭、社区的齐心合力，是无法应付的。在这里，学校的全体教师对生活指导采取统一的认识、统一的步调是格外重要的(1)。这种指导要求教师不能仅仅局限于自己担任的学科和班级，各自为政，自行其是。它要求有一个完备的教师指导的体制：所有教师以所有学生为对象，通过一切教育工作，有效地开

展生活指导。就是说，全体教师在共同认识的基础上，根据学生能力、能力倾向考虑协同开展生活指导的组织、运筹（包括同其他机构的联系）、基本方针、计划、设施设备等等，同每个教师旨在提高生活指导的实践能力的进修，同样重要。（[2]）

生活指导的组织 担负生活指导的组织（称为生活指导部、学生指导部等），在全校的组织体系中占有怎样的地位，它的内部组织又怎样，这在很大程度上取决于该校的实际情形。事实上，由于生活指导课题的提出与经营方针、学校规模、教师构成、学校传统、社区条件、设施设备等等的不同，而表现出多种的形态。虽说如此，生活指导的组织终究是以全体教师针对全部学生开展指导为本的，所以必须考虑彼此的协作。[3]是学生数约五百六十名的中等规模的初级中学经过改革的组织。原先，学生指导部设校内生活指导员（二名）和教育咨询员（二名），以校内的生活态度为中心开展指导。现在由于在学区内建造了高尔夫场、汽车旅馆、马路餐厅等，因而改组了组织，使全体教师能够采取与之对应的生活指导，学生能够无顾虑地同教师商谈了。

生活指导的进修 当今，为数不少的教师在登上讲台之前就丧失了学生的信赖。因此学年伊始，需要举办以全体教师和班主任为对象的生活指导进修会，形成制度。

[1] 确立良好的生活指导应具备的条件

项　　目	初级中学		高级中学
	1968年	1978年	1978年
教师之间的协作与信赖	93.9%	65.9%	7校
同父母、社区之间的联系	33.3	61.0	5
了解学生	39.1	34.1	4
教师的进修	24.1	26.8	2
确立目标与合理组织	18.2	24.4	6
充实各科教学	15.1	22.0	3

（续表）

项　　目	初级中学		高级中学
	1968 年	1978 年	1978年
确立教师的指导理念	9.1	19.5	—
充实班级指导	6.1	17.1	—
提高学生素质	6.1	14.6	4
集团训练机会的必要性	6.1	9.8	—
活跃学生会活动	0.0	7.3	—
设置咨询室	15.1	2.4	2
其他	60.1	0.0	—

∘调查对象：川崎市内初中 33 校（1968 年）、41 校（1953 年）
高中 7 校（1968 年未调查）。

∘根据学生指导主任（部长）的回答计算，百分比数系占调查总数的比率

〔出典〕 神奈川县川崎市立教育研究所《关于初、高中学生指导的研究》，1979年。

② 关于运筹组织所应留意的事项（以 B 中学为例）

1. 提供进修机会，以便统一学生指导的认识。

2. 不断研究学生指导的组织与管理，努力改进工作。

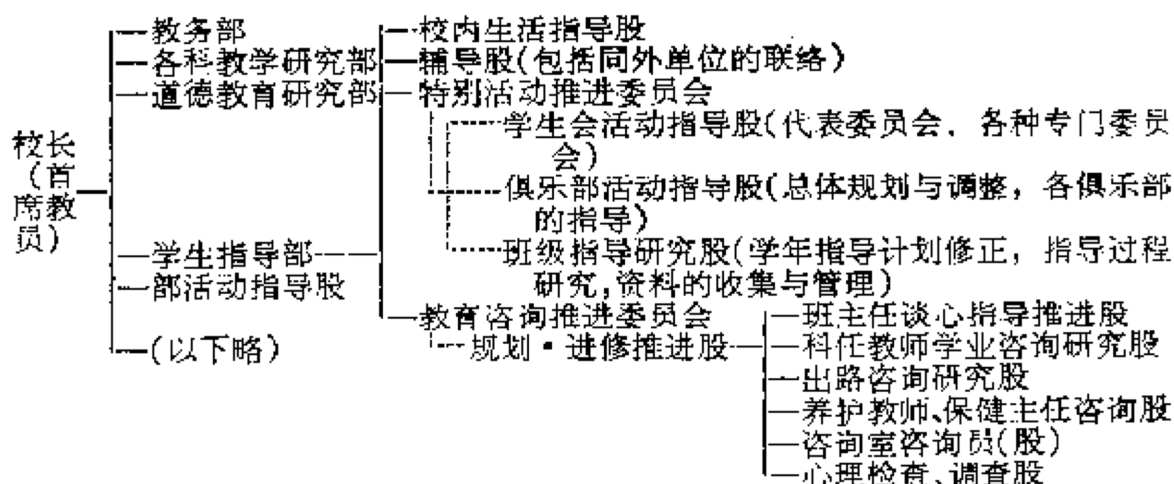
3. 学生指导推进委员会从事学生指导计划的推进及学生指导部工作的联络调整，发挥促进统一指导的作用。

4. 学生指导部负责具体的指导计划的制定和部内各股的联络调整。

5. 学生指导部的各股负责整理、保存指导记录，供参考使用。

〔出典〕 文部省《关于学生指导推进体制的问题——中学校编》，大藏省印刷局，1975 年。

③ 改进后的 A 中学的学生指导组织



〔出典〕 泽田庆辅、内山喜久雄编：《学生指导实施法》，日本图书文化协会，1974 年。

（二）生活指导的计划

生活指导计划的认识　生活指导既然是全体教师以全体学生为对象的有意识的指导，那么它就不应当是每个教师只凭个人诀窍的“随机应变”。作为一所学校，作为一名教师，当然需要有关于生活指导的目的意识和通盘规划，并付诸实践。那种以为生活指导是一种职能，因而无法计划或对偶发问题的处理无法预料，而对生活指导的规划持消极或否定的态度，是不能容许的。在这里，重要的倒是在于整个学校的计划和各部各股的计划，如何根据生活指导的职能特点和指导领域的实际性质，加以制订并灵活地实施。明确地把握指导目标、统一地系统地设想达到指导目标的切实的教育活动，这就是规划生活指导实践的工作。（[1][2]）

指导计划的制订　制订生活指导总体规划的步骤及内容，一般可考虑下列事项：（1）联系学校的教育方针及学生的实际、家长的意愿，决定生活指导的目标。（2）从全校性的系统指导的观点出发，明确各学年生活指导的重点。（3）着眼于在学校的一切场所开展生活指导的观点，特别是联系学科教学、道德教育、特别教育活动，制订指导计划。（4）考虑生活指导的组织与运筹时，明确地规定全体教师的分工与协作。（5）明确同校外组织、团体（有关小学、初中、高中，家庭、社区，青少年团体、机关等）的协作关系。不用说，这个计划应当是尊重每个学生的人格、发展全体学生的个性与主体性的活动计划。再者，为了统一认识、相互协调，制订计划最好吸收全体教师协作参与。在计划·实施·总结性评价阶段，往往同下一年度的计划脱节，这种倾向是制订计划时应当克服的。（[3]）

1 规划学生活动的限度

（1）本质限度　学生活动本质上是以学生的自发活动为主的。学生活动的教育课程化所依据的思想是：更好地发展学生活动中所表现的兴趣、自发性、创造性、自我指导力等。因此重要的是，不能因为规划化而妨碍了这些特性的发挥。因为在某一种活动中存在着本来狭义的规划化不适应的部分，这是需要特别注意的。

（2）技术限度　（略）

（3）实际限度　①要求教师多才多艺。②师生双方均易负担过重。③需要改造社会和家长的教育观。（例如，升学考试中的学究风偏向；用人部门嫌恶学生参与活动（除体育运动）的倾向，等等）④要配置和整顿学校的教育场地和设施。

〔出典〕 饭田芳郎：«学生活动»，高陵社，1950 年，第 121～122 页。

2 规划生活指导的原则

（1）目的性原则　明确目标是规划生活指导所不可缺少的。

（2）实践性原则　生活指导或形成班级的计划，是同教师的实践过程密不可分的。"计划"应当看做"计划活动"。预测班级形成的途程，乃是这种实践性原则的应用形态。

（3）科学性原则　每日付诸实践的计划，要反映出作为班级集体的质的发展过程中合乎规律的顺序性；反映出问题解决过程中的科学法则性，至少应注重这一系列问题的解决要合乎思维规律的顺序性：发现问题；确定问题；探究原因；提出假设（对策）；实践；验证假设。

〔出典〕 宫坂哲文：«生活指导的基础理论»，诚信书房，1962 年，第227～233页。

3 T 高级中学学生指导部年度计划（部分）

月	月度目标	课外学习室计划			部活动
		一年级	二年级	三年级	
		对所期望的高中生活的理解、实践与适应。	作为中坚，促进各种积极的活动，发展个性。	作为高年级生的觉悟。选择并实现适当的出路。面向人生。	
4	新学年度的生活设计	新生教育。课外学习室的计划与组织。参与部活动。	课外学习室的计划与组织，关于今后的高中生活，修学旅行。	课外学习室的计划，最高年级的作用与觉悟。	部的编制，部的活动方针、年度计划、预算案的讨论。
5	自主活动及其职责	建立班级，我的初中时代，怎样对待测验？	建立班级，未来与出路，怎样对待测验？	建立班级、未来与出路，怎样对待测验？	全校正式活动

〔出典〕 泽田、内山编：«学生指导实施法»，日本图书文化协会，1974 年，第 50～51 页。

（三）班主任在生活指导中的作用

班主任的立场与作用　班级不仅是开展教学的集体，也是学校生活中的基本生活集体。从这点看，担任班主任的教师（高中的课外学习室教师）在生活指导上具有极其重大的作用。很明显，他是所任班级学生的生活指导的直接、持续的推进者。这种积极作用可概述如下：（1）班主任教师在接触所在班级学生的机会方面比别的教师更多，条件更优越。所以能够很好地理解每个学生的个性、能力、交友关系、家庭状况及其它问题。（2）在此基础上能够在综合地、移情地理解学生的前提下，通过各种机会，有计划地针对每个学生进行适当的持续的指导（[1][2]）。（3）每个学生总是抱有某些问题并要求给予适当的指导的。这种指导从上述的理由看，班主任也是最适当的。应当认识，咨询教师和学生指导员只限以一部分学生为对象，况且倘若没有班主任的协作，也是不可能开展工作的。

班主任同其它校务分工的协作体制　班主任在生活指导上具有的极其重要的性质已如上述。因此，对所在班级学生所负的责任，班主任不能作孤立的偏狭的理解，或拒绝其他教师的帮助，或推委于外部的协作。应当认识到，凭借整个学校的生活指导组织的积极协作，反而会有助于实现自己对于班级的指导责任：（1）年级会——班主任要同年级课任教师交换情报，开展案例研究，发挥每个教师的能力、能力倾向、专业特长，在统一认识的基础上相互援助，以免使自己的指导陷于自以为是的状态。（2）生活指导部——在年级会的协作体制下不能解决的问题，可提交生活指导部，以便在全校范围内开展综合的指导。（3）其他——要同分工组织的其他股，诸如俱乐部的顾问教师、课任教师、教育咨询员、保健卫生教师等联系协作。再者，在确立家庭

与学校的了解、协作关系上，班主任起着最重要的作用。

1　班主任进行生活指导的机会

在一天的生活中	（直接）上学、放学的途中，晨会后返回教室时短时间的班级活动的时间，担任值日生及其他干事的学生活动的时间，学校供膳时，大扫除时，下课后等。 （间接）小组日志，班级日志，个人日志，作品，成绩等。
在一周的生活中	晨会，学生集会，道德课，班级指导，班会活动（高中为课外学习室活动），班主任所任学科的授课时间。
在一年的生活中	学校例行活动（远足，修学旅行，其他），俱乐部发表会等等。

〔出典〕　文部省：《关于学生指导的推进体制的问题——中学校编》，大藏省印刷局，1975年，第57页。

2　班主任进行的生活指导计划一例

月份	学生指导与调查　　　　（○中数字表示年级）
4	①了解该生特点，集体会见该生小学时的同学，以密切同教师的关系。 ①·②师生交换信件（写下想跟老师说的内容，老师回信）以增进教师同每个学生的感情。 ③就最后一学年的希望和决心、学习、交友、家庭、出路等，进行个别谈心。
5	（全）家庭访问（贫困家庭、勤工俭学学生、问题学生、交友等的调查）。根据调查资料进行个别谈心。问题行为的指导（随时）。烦恼问题的调查以及据此进行的生活适应问题的个别谈心（随时）。学习上的问题，学习态度，家庭学习的问题，交友关系，男女问题，花销与家庭的问题，等等。
6	（全）农忙假中的生活设计，关于社会生活适应问题的个别指导及事后指导。 （全）期中测验、全国学力调查及各种检查和各自的自我评价问题的个别指导。
7	（全）暑假中希望做些什么的调查，逐一进行个别指导。 （全）关于以暑假生活为中心的适应问题和社会经验的集体指导与个别指导。 对问题儿童、学业不良儿童的个别指导。
8	（全）根据暑假中的实况，对有问题的学生作个别谈心。

（续表）

月份	学生指导与调查　　　　　　　　（○中数字表示年级）
9	①·②对于在交友关系、同学协作、家庭中的生活计划、闲暇时间的利用方面有问题的学生，进行个别谈心。 ②就出路问题进行个别谈心（方针、问题等）。
10	（全）农忙假中的生活设计，关于社会生活适应问题的个别指导及事后指导。 （全）学习困难问题的调查，并据以作个别指导（科任教师）。
11	③关于准备就业者的最后决定的个别谈心（希望、能力倾向、烦恼等）。
12	（全）烦恼问题调查以及据此开展的生活适应指导的个别谈心。 ③关于希望升学的最后决定的个别谈心（希望、能力倾向、烦恼等）。 （全）以年末、年初、假期中的生活为中心的适应问题与社会经验的集体指导及个别指导。 对问题儿童、学业不良儿童的个别指导。
1	①·②关于目前生活的检讨与将来出路的个别谈心（特别从心理卫生的角度考虑）。
2	①·②争取进步与适应的个别指导。 ①·②回顾过去的一年，同教师交换意见（以作文、书信的形式）。 ③回顾三年的学习生活，同教师交换意见（以作文、书信的形式）。
3	（全）关于以学年休假中的生活为中心的适应问题与社会经验的集体指导与个别指导。

〔出典〕　宇留田敬一：《学生指导入门》，明治图书，1974年，第230页。

（一）生活指导中儿童的学习与教师的指导

生活方式的学习　如上所述，所谓生活指导，是帮助儿童领会同生活方式直接有关的认识和行为，重选更好的生活方式，并且为了实现此种生活方式而自主地不断变革自身的认识与行为。在这个过程中，儿童方面的认识与行为的变革，就是“学习”。

儿童自身生活方式的学习，是儿童在同自身以外的人具有了关系，了解这些人的生活方式并把它跟自身的生活方式加以比

较的频繁的社会交往中展开的。这种交往机会，可以通过儿童成为集体的一员，以及观察和直接经验的社会性相互作用而获得。

所谓社会性相互作用就是通信。通信是两个以上的人运用语言接受对方的思维内容的双向相互作用。这里面包括发信者的作用与受信者的作用。发信者把自己的思维内容(看法、想法、感受)作为见解表达。受信者理解对方的见解与主张，并把它跟自己的见解与主张加以比较、评价。在学校生活中产生的种种社会关系，为儿童提供了大量地观察并实行这种发信者与受信者的作用的机会，从而使他们认识自己(自我理解)的生活方式，自主地变革(自我指导)自己的思维和行为。

借助人际关系的指导　两个以上的人随着亲密程度的增长，彼此成为对方的理解者；成为思维和行为的榜样(典范)；成为给对方的行为以鼓励(赏)和批判(罚)的强化者。作为理解者、典范、强化者的教师(①②)所发出的社会性刺激的强度，是受教师同儿童之间的人际关系的亲密程度左右的。无论是班主任还是学生指导主任，倘若没有获得儿童的信赖，没有建立起亲密无间的关系，不能从教育原则的高度调节人际关系，他就不能指导儿童的生活方式。指导的方法就是控制存在于人际关系之中的社会性刺激(教师与儿童的行为)，借助这种控制，促进儿童的思维与行为的自我变革。

① **作为强化者的教师**　“……作为强化的施加者，能对儿童产生影响。就是说，当儿童表现出所期望的行为时，……对他或表示喜爱，或作出肯定，或给予某种别的令人喜悦的经验。这样，……就可以增加该行为的频率与正确性。反之，或处罚，或否定，该行为发生的次数就会减少。……强化的影响力随着强化的人与儿童之间的情绪连结而增大。……强化者的影响力随着人们对他的高地位与高实力的认识程度的增长而增大。……有效

的强化需要强化者方面的识别。强化者要以儿童方面是否产生了所期望的行为为条件来改变对应的方式。如果……对"坏行为"荒唐地给予报酬，同所期望的具体行为毫不相关，那么所期望的行为就不会出现了。"

〔出典〕 U. 布朗芬布伦纳（U. Bronfenbrenner）著：《两个世界的孩子们》，长岛贞夫译，金子书房，1971年，第180～182页。编者作了若干字句上的改动。

"（教师的强化行为是受他给予儿童的评价如何所左右的）。处境不利的儿童在学校中所受到的社会性强化，……是通过'处境不利'这一评价被赋予的。……假定班级中有两个成绩同样差的学生。……敦是'处境不利'家庭的孩子。这孩子的成绩差，大概会归咎于'文化环境不佳'，亦即归咎于这孩子本身的缘故吧。……另一个是阿尔巴特，中产家庭出身。这孩子的成绩差（因为没有适当的说法，不是孩子本身），也许会认为是教师方面（教法）的失败所致。结果，阿尔巴特一直受到（教师的）关注，敦则照样未受关心。敦失败的'理由'是由于教师'爱莫能助'。……不久阿尔巴特成绩好起来，敦的成绩低落下去。对这个微妙的过程（教师给孩子一旦作出了一定的评价，尔后对于这个孩子的强化行为就会产生差别，因而孩子的成绩也产生了差别），最先系统地说明这种影响力的社会心理学家的名字叫罗森塔尔，故称做'罗森塔尔'效应。"

〔出典〕 同上书，第184～185页。括弧内文字系编者所加，若干字句亦有改动。

[2] **作为典范的教师** "儿童们也是通过观察他人而学习的。……让儿童接触有魅力的人，即令不强制，他也能模仿典范人物的行为。……强化并不是必不可少的。""教师本身不仅应当发挥激励儿童的典范的作用，还要在教室内外，找出其他适当的榜样及强化的担当者，加以组织、发展、调整。这也是教师应负的职责。……教师本身为了发挥有影响力的典范及强化的担当者的作用，……就得让学生去学习那些有才华的、有社会威望的人物。……还要让他们掌握各门学科的知识。明日的教师，……必须获得有关塑造典型、社会性强化和形成儿童的集体过程的认识与技术。"

〔出典〕 同上书，第166页，第210～212页。

（二）生活指导的典型技法

生活作文教育法 生活指导的古典式技法之一就是生活作文。它的步骤是，第一，儿童自由写作。第二，教师阅读作文，了解儿童的生活。同时写上评语，发还给儿童，让儿童确立起教

师业已获得了理解的认识。第三，以此种人际关系为基础，将一篇篇作文向全班学生公开，促进儿童之间的相互了解。这样，以生活作文为媒介而形成的班级内的亲密的人际关系就得到了发展，而每个学生的生活方式将提到更高的境界。换言之，从儿童情绪的解放到集体化这一个过程，就是生活作文教育法的特征。

生活辅导　这是在昭和二十一年（1946 年）来日的美国教育使节团指导下，以美国的辅导理论与技术为模式开展的生活指导。这种生活指导的目的是，使所有儿童理解自身的能力与兴趣，尊重儿童的主体性与独特性，促进其人格的和谐发展，最后形成儿童自我指导的能力。生活指导作为一种职能，应在教育课程的整个领域实施。它的方法是个别指导与集体指导。（[1] [2]）个别指导就是个别谈心，它的高级形式就是辅导法。集体指导可在课堂教学、学生会活动、班会活动、俱乐部活动、远足、运动会等一切集体场合进行。

集体主义的班级形成　这是以马卡连柯（A. C. Макаренко, 1888—1939）的集体主义教育理论为模式，经大西忠治等人研究在全国生活指导研究协议会的指导下实践的生活指导方法。形成班集体的方法包括三个侧面：（1）组成班级（编成班、组）；（2）构成核心（组长、班长）；（3）形成舆论（集体讨论，特别是批判会）。班集体的发展，可划分如下三个阶段：聚合体阶段、前期班阶段、后期班阶段。这种技法的目的是，通过教师培养集体的工作，使学生经历从不自觉到自觉地遵守纪律的过程，培养他们成为能够率领坚强的集体的民主主义的人。（[3]）

[1]　**受导者中心辅导法**　“几年来，我一直在从事苦恼者的心理疗法。最近，我对于从自己施行的心理疗法经验中概括出所隐含的一般原则的工作，抱有越来越浓厚的兴趣……我认为，为着引起建设性的人格变化，需要有下列条件，并且这些条件需要持续相当长的时期。这就是：1.两人之间

具有心理效果的接触。2.第一个人——姑且称之为受导者——处于不协调状态（incongruence），处于易受创伤或不安的状态。3.第二个人——把他称之为治疗者——在这种关系中，处于协调状态(congruent)，具有整体统合(integrated)力。4．治疗者对受导者怀有无条件的积极的尊重(unconditional positive regard)的态度。5．治疗者对受导者的内心参照标准（internal frame of reference）具有移情的了解(empathic understanding)，并努力使这种经验传递给受导者。6.治疗者起码能将移情性理解和无条件的积极的尊重传递给受导者。此外无需任何别的条件。倘有这六个条件，而且在一定期间持续作用，就足够了"。



马卡连柯

〔出典〕 C.R. 罗杰斯著：«治疗中人格变化的必要和充足的条件»，伊东博译；伊东博译编：«辅导法的理论»，诚信书房，1962年，第114～117页。

2　行为辅导法　"顾问应当同受导者一道抓住的重要能力之一就是决策。……顾问率先提出如下八个阶段的决策过程，俾受导者能逐次地经验一个个阶段，那他在将来面临升学、就业、结婚、离婚等等之际，就可以获得作出决策的能力。这八个阶段是1.通过交谈，弄清受导者的真正目的与价值观，把面临的问题以一定的方式表达出来。2.为了解决这个问题，双方约定投入充分的时间和精力。3.协同拟出解决问题的有效的复数的选择项目。4.搜集每个选择项目所需的情报。5.估计实施了各该选择项目之后，各自将会产生何种结果。6.重新检讨一下迄今的目的、选择项目、结果是否妥当。7.摒弃不合意的选择项目，决定其中最优的一个付诸实施。8.将以上的七阶段决策应用于另一个新的问题，通过这种练习以便最终能够独立地作出决策。"

〔出典〕 Krumboltz, J. D. & Thoresen, C.E. Counseling Methods. Holt, Rinehart & Winston, 1976. p. 11～13.

3　形成班级集体的原理　"把班级集体培育成民主的集体，就是要在班级集体中培育自我指导、自主管理的力量。从而使班级集体本身上升到支配班级集体的主体的高度。换言之，班级集体本身成为支配班级集体的力量(集体的主导权)。"

〔出典〕 全国生活指导研究协议会常务委员会编：«创造班级集体入门»（第二版），明治图书，1971年，第72～73页。

（三）生活指导技法的掌握

指导方法的学习　所谓生活指导的“方法”，就是教师为使儿童按照生活指导的目标变革自己的行为而作出的一定的行为控制。这种行为控制的方法，学习者可以通过下列经验学得。这就是：阅读教科书，听课；观摩专家的示范表演；观察同僚（初学者）的练习；亲自实习，并在现场通过耳机之类听取评论；实习结束后，用录象等手段评价自己与他人的行为。这就是说，学习者收集有关生活指导方法的情报；观察榜样；认识自己作出的行为对环境所造成的效果，并在行为结束后评价自己与他人的行为。——经历这么一个过程，学习一定的行为控制。教师的这个学习过程同作为生活指导对象的儿童的行为的学习过程毫无二致。

掌握良好方法的条件　要借助上述的学习过程掌握良好的指导方法，就得使指导方法的阐述本身具备下述条件：（1）对于作为独立变量的教师的行为控制，作出了适当的定义。就是说，经过一般训练的读者读了这种阐述，能够再现出同所描述的信息一模一样的行为控制，并且提供出测量这种再现的准确程度的标准步骤。（2）对于作为从属变量的儿童的行为及其变化的方向，作出了适当的描述。测定儿童行为的方法，也有明确的规定。（3）可以提供出教师倘照着行动，儿童的行为一定会显示有显著意义变化的数据，而且还可以应用旨在说明行为变化的因果关系的适当的调查设计。

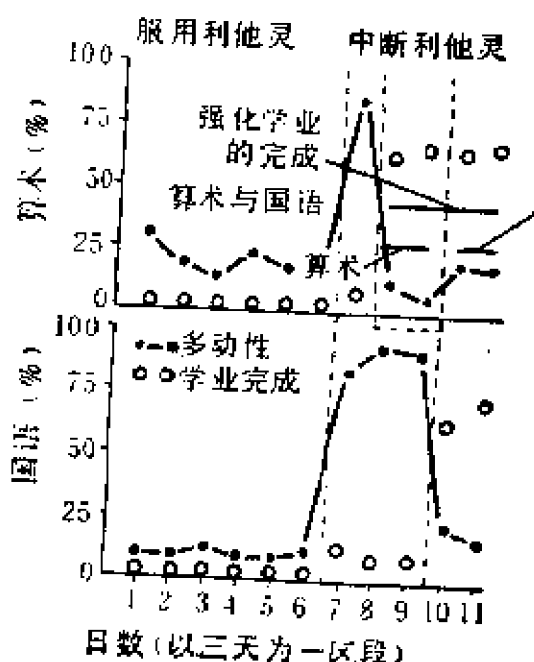
我国业已开发、实践的生活指导的方法，不能说已经满足了上述条件的要求、已经成熟了，这样那样的方法尚未具备工艺学的条件，也尚未经过工艺学的有效的科学检验。这些方法尚待今后严密的实证研究，以获得超越样本框域的科学普遍性，为多数

人接受。行为分析的发展（[1][2]），表明这种实证研究是可行的。

[1]　**行为分析**　“今后将会愈益明确地表明，应用行为分析，在这样一些侧面是何等重要：正确地分析应当变化的行为，它的数量特征、行为变化，是由于什么而产生的实验操作；有助于行为变化的全部步骤的工艺学的正确陈述；使行为获得具有充分价值的变化而作出的这些步骤所具有的有效性，以及这种行为变化的一般特点。”

〔出典〕 Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. Some current dimensions of applied behavior analysis, J. Applied Behav. Anal., 1968, 1, p 97.

[2]　**依据行为分析展开的问题儿童的指导**“艾朗（Ayllon, T.）等人从行为分析的观点研究了对问题行为和学业不良儿童的有效指导法。对象是诊断为慢性多动症、长期服用精神药利他灵达一年以上的儿童。利他灵对抑制课堂上的问题行为（在教室里乱跑乱窜，嘭嘭作响地甩书本，高声喊叫，毁坏学习用品等）有效，但由于服用后儿童的兴奋水平有某种程度的降低，学业不良状态依然如故。因此，艾朗等人采用既能抑制儿童的问题行为，又能改善学业不良状态的教育技术——“奖券强化”来替代服用利他灵，并用实验比较两者的相对效果。这里所谓的奖券强化，是约定并实行这样的办法：每天给予数学、国语的小测验，根据成绩不断累积儿童持有的得分，然后用奖券获取实质性报酬（延长休息时间、游公园等）。本实验中的自变量是“服利他灵”与“用奖券强化学业行为”两个。应变量是“问题行为的发生率”与“学业达成度”两个。问题行为发生率用间接记录法（将45分钟的一节课时以18秒间隔为一小段，记录各个间隔里多动症行为的发生与否。然后计算出发生间隔占全部观察间隔的百分率）。学业达成度用数学、国语的小测验的正答率来测定。其结果，投药的一组如图所示，问题行为的



图：受试儿童克里斯泰尔的问题行为与学业成就的变化

发生率处于低率水平(图中黑圆),学业达成度亦处于0%水平(图中白圆)。而另一组用报偿强化学业行为,非但在抑制问题行为上同投药组发挥了同等的控制力,而且在完成学业上也上升到百分之七十的水平。这就说明,用奖券强化学业行为,远比投药有教育效果。”

〔出典〕 Ayllon, T. et al. A behavioral-educational alternative to drug control of hyperactive children, J. Applied Behav. Anal., 1975, 8, 137~146.

研 究 指 南

参考文献

总论部分

1. 宫坂哲文:《宫坂哲文著作集》(全3卷),明治图书,1968年。
2. 宇留田敬一:《学生指导入门》,明治图书,1969年。
3. 饭田芳郎:《“青少年学生指导”的理论》,明治图书,1976年。
4. 日本教育方法学会编:《现代训育理论之探究》,明治图书,1977年。
5. 坂本昇一编:《生活指导》(现代的精神,No. 172),至文堂,1981年。
6. 文部省编:《生活指导指南》(改订版),大藏省印刷局,1981年。

主要关于生活辅导部分

1. 中泽次郎:《学校辅导法的理论与实际》,诚信书房,1964年。
2. 神保信一:《学校咨询心理学的展开》,金子书房,1975年。
3. 坂本昇一:《生活辅导的哲学前提》,风间书房,1977年。
4. 泽田庆辅:《生活指导论》,文教书院,1981年。
5. Rogers, C. R.: The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change, J. Consult Psychol., 1957, 21.
6. Krumbolz. J. D. & Thoresen, C. E.: Counseling Methods. Holt, Rinehart & Winston, 1976.
7. Ayllon, T. et al.: A behavioral-educational alternative to drug control of hyperactive children. J. Applied Behavior Analysis, 1975, 8.

主要关于生活作文的生活指导部分

中内敏夫:《生活作文形成史研究》,明治图书,1970年。

主要关于集体主义生活指导部分

1. 大西忠治:《班级集体之基础理论》,明治图书,1967年。
2. 竹内常一:《生活指导理论》,明治图书,1969年。

3．全国生活指导研究协议会常务委员会编：《创造班级集体入门》（第二版），明治图书，1971年。

4．片冈德男编：《集体主义教育批判》，黎明书房，1975年。

关于生活指导之组织的部分

1．泽田庆辅、内山喜久雄编：《学生指导法》，日本图书文化协会，1974年。

2．吉本、真野、宇留田合编：《全体教职员担当的中小学生的指导》，东京书籍，1980年。

其他

1．堀久：《学业指导之基础》，明治图书，1976年。

2．宇留田敬一：《特别活动论》第一法规出版，1981年。

研究杂志

1．全国生活指导研究协议会编：《生活指导》（月刊），明治图书。

2．全国高等学校生活指导研究协议会编：《高校生活指导》（季刊），明治图书。

3．《学生指导月刊》，学事出版。

4．《课外学习室月刊》，学事出版。

第八章 教育评价

目 的

提起评价，谁都会自然地想起联系手册或是测验来。近年来，考生档案或偏差分数之类的东西蛊惑人心，煽动着家长和儿童的竞争心理。这样，教育评价不是作为实现教育目的的一种资料看待，而是越来越多地作为竞争与甄别之用的手段。因此，重新认识和探讨评价的意义、方法及其内涵，显得越发必要了。基于这种认识，本章将从多种角度考察评价的应有状态。第一节将围绕为什么要进行评价，应当怎样看待评价的问题，叙述评价的意义。第二节从教育的主体与客体两个方面概述教育评价以什么为对象，怎样进行评价。第三节阐述用什么方法进行评价，怎样使用评价才能获得教育效果。

第一节 教育评价的意义 ……………………397

第二节 教育评价的对象、领域 …………403

第三节 教育评价的方法与活用 …………408

（一）评价的偏向

偏差分数与升学考试 评价是开展教育工作的必要行为。但由于评价结果的应用不当，往往也会给教育工作带来弊端；使儿童的心理产生极大的偏差。初中升学指导中的商贩学力测验的偏差分数的影响，就是典型的一例。([1])偏差分数好象是预测学生高中入学考试的合格凭证，严重地压抑着儿童的心；也给父母带来了烦恼与不安，造成沉重的思想包袱。甚至，学校的教学工作也一味追求考试成绩的提高，产生出教育的偏差。这样，儿童在成绩至上的思想支配下，渗透着以竞争为中心的利己主义。同时在某些儿童身上产生了即使拚命用功也无济于事的自暴自弃、心灰意冷的倾向。旨在筛选的“测验主义体制”根深蒂固，盘根错节。([2])

联系手册与指导要录 联系到升学考试的问题，记载着各门学科成绩的联系手册，通常也是儿童和家长所强烈关注的。成绩的记载过去一直是用五级相对评价来表示的，它起着将班级里的一个个学生排队列等第的作用，对儿童的心理产生了不良的影响。虽则采取绝对评价借以判定学习目标达到与否的倾向越来越强，相对评价依然很有势力。这个问题，同指导要录起着升学、就业等的档案材料和调查书原件的对外证明的职能，有密切关系。学校具有制作指导要录的义务，并要保存二十年时间。顾名思义，它的本来目的是记录学生个人接受指导的学习与行为的过程与结果，作为尔后指导的参考资料。结果造成了指导资料与对外证明的原件这一双重性格的矛盾。([3][4])

这种起因于评价结果应用方法的偏差是必须纠正的。但是仅仅改进评价本身，不从根本上探讨并改善升学考试体制，是不能奏效的。无论如何，把评价用于形成儿童的人格这个本来的教

育目的，是最重要的。

1　东京都公立初级中学商贩测验的实施状况

	未实施学校数	实施学校数	合　计
1975年度	3	525	528
1976年度	2	538	540

〔出典〕 村越邦男：《用于儿童的教育评价》，青木书店，1978年，第6页。

2　偏差分数给学生带来了哪些偏差？

（1）偏差分数酿成歧视意识。

（2）偏差分数破坏集体的信赖关系。

（3）用偏差分数作出的学力评价，造成学生思考方式的偏差。

（4）商贩测验使学生丧失学习积极性。

（5）偏差分数使学生的“出路选择观”发生偏差。

（6）用商贩测验作出的“出路指导”使人丧失对教师教育力的信赖感。

〔出典〕 同上书，第33～42页。

3　指导要录、联系手册、档案材料的比较

	指导要录	联系手册	档案材料
1 目的(职能)	指导性、管理性	指导性	管理性
2 约束性	法定	非法定	准法定
3 标准性	样式，项目的标准评价的指针	从要录的项目内容中精选，增添必要事项	从要录的项目内容中精选，增添必要事项
4 记述的样式	教育专业性记述	教育的外行容易理解的记述	教育专业性记述
5 公开性	非公开	公开	半公开
6 记载时期	年度末	期末	毕业年度的12月底

〔出典〕 金井达藏：“指导要录·联系手册·档案材料”，《教育评价的新动向》，图书文化，1976年，第281页。

4　关于小学生指导要录及初中生指导要录的修订（通知）文部省昭和五十五年(1980年)二月二十九日修订的概要“各学科的学习的记录”

（1）关于“评定”栏，小学一、二年级作三级记分评定。

（2）关于“意见”栏，就教学大纲所列目标的到达程度，一一写出评语。栏的名称改为“学习状况评语”。

（二）从测量到评价

测验　在人类的生活活动中，评价总是在不断地实施。教育活动也是这样，自古以来就一直在运用评价。近代学校建立以后，评价主要是借助测验进行的。给儿童一字一句地背诵教科书的内容，然后看他掌握了多少；或者课以一定的问题，看他是否掌握了规定的内容，这些都用测验来判定。开始是口头测验，后来逐渐地采用了书面测验。

教育测量运动　用测验来判定学习结果存在的一个问题是，尺度不明确和解释偏颇。为此，在二十世纪初，掀起了从数量上测量学习结果使之成为可信的教育测量运动。对教育测量作出了巨大功绩的是桑代克(Thorndike, E. L.)，他著有《心理测量与社会测量学序论》(1904 年)一书，坚信“一切存在物都是数量的存在，而数量存在物是可以测量的。”随着桑代克派的教育测量运动的展开，各种各样的标准测验编制出来了。客观测验的形式也得以设计、普及起来。我国从大正末至昭和初期也受到教育测量运动的影响，教育测量学的书籍陆续出版，各种测验应运而生。

教育评价的端绪　进入二十世纪三十年代，教育评价出现了。这是由于：进步主义教育思想要求了解儿童的具有个性而统一的人格；要求明确地把握教育目的与价值，并据以表示教育成果；在教育课程的实验研究——“八年研究”中倡导了教育评价等等(1)。这样，教育评价的概念得以确立、推广和普及。在我国，这个概念是在战后引进的。现代的教育评价，随着布卢姆(Bloom, B. S.)等人的新的评价理论的出现而迎来了新的转折期。它要求适应并发展每个人的能力、能力倾向，以目标达成度为中心的教育评价，去替代传统的等级化与甄选为主的评价。

(2 3)

1 "八年研究"(the Eight-Year Study)评价委员会的教育评价的基本假定

(1) 教育是致力于改变人和行为范型的过程。

(2) 学校所要引起的人的行为范型的变化,就是学校的教育目标。

(3) 教育计划要依据该计划的目标在多大程度上实际地得到了实现来评价。

(4) 人的行为通常是非常复杂的,用单一的术语和单一的维度,是无法适当地记述和测量的。

(5) 学生自身的行为范型的组织方式,是评价的重要侧面。

(6) 评价的方法不限于纸加笔的测验。凡能表明学生在教育目标达成上所获进步的可靠证据的任何方策,都是适宜的。

(7) 评价的性质影响到教授与学习。

(8) 评价学校计划的责任在于学校职员和家长。

〔出典〕 Smith, E. R., Tyler, R. W. and the Evaluation Staff: Appraising and Recording Student Progress, Harper, 1942. pp. 11~15.

2 现代评价的特点

(1) 近代评价同教育目的与指导目标有着密不可分的关系。

(2) 近代评价是综合的、连续的、富有灵活性的。

(3) 现代评价必须是诊断性、分析性的。

(4) 现代评价也要使评价成为学生自己的事。

(5) 现代评价要求睿智地解释结果。

〔出典〕 桥本重治:《教育评价法总论》,金子书房,1959年,第36~41页。

3 教育评价的现代动向

(1) 强调从"以集团标准为依据的常模参照(norm-referenced)测量评价"转变为"以达成标准为依据的准则参照(criterion-refrenced)测量评价"的倾向。

(2) 强调应当重视能够获得有助于修正教授、学习活动轨道的情报,甚于那种将某一期间到达度加以评定、分等的成绩评价。

(3) 强调教育评价应作为改善教育系统的基础。

〔出典〕 梶田叡一:《教育评价的理论》,金子书房,1975年,第13~16页。

(三) 评价的目的

何谓评价　评价,就通常的含义说,是指规定物品的价格、判

定事物的价值。在作出这种价值判定之前，必须确定判定对象的事物，并加以记述。这种记述是原原本本地叙述对象的实际特征的，这里面既有量的描述（即测量），也有质的描述。在这个基础上，要根据主体具有的目标与价值的一定尺度，作出价值的判定。（[1]）

教育评价，就是系统地有步骤地从数量上测量或从性质上描述儿童的学习过程与结果，据此判定是否达到了所期望的教育目标的一种手段。

评价的目的　为什么要实施这样的教育评价呢？直截了当地说，无非是为了改善和提高儿童的教育工作。不过，在儿童、教师、校长、教育行政当局、父母等人员中，由谁来评价呢？在学习活动、教授活动、教育课程、班级或学校的管理等方面，评价哪些呢？教育评价的目的，可以同这些问题联系起来加以探究。这就是：（[2]）

（1）学习目的　通过了解评价结果，激发儿童的学习积极性，调整学习方法，使他们对自身有一个适当的估价。

（2）指导目的　旨在改进和提高教师的指导。提问和板书等的指导法、指导方式、指导过程、教材的选择与构成、指导目标等等，都可以获得检查。

（3）管理目的　旨在给儿童选择适当的环境，给予相应的教育处置。诸如用升学考试选拔学生，班组编制的配备等等。

（4）研究目的　教育研究者用于教育研究的评价。诸如教材教具、教学方法、教育课程的开发与改进的研究。

无论哪个目的，都必须以利于儿童的评价为根本。

[1]　评价的概念

评价＝行为方式的描述＋行为方式的价值判定

{ 量的描述(测量)
　或
质的描述 }

〔出典〕 Corte, E. d., Geerligs, T., Lageerweij, N. u. a.: Grundlagen didaktischen Handelns.-von dev Didaktik zur Didaxologie. Beltz. 1975.

2 教育评价的目的

(1)

指导的资料	1.借以了解青少年学生是否达到了指导目标 2.借以查明青少年学生的个别差异 3.使学习者借以了解自己进步的程度 4.借以激发学习积极性 5.借以了解青少年学生的一般趋势 6.借以弄清青少年学生的环境与背景
教师的反省	1.借以探讨教育工作所依据的原则的正确性 2.借以评定教育课程、教学法、教科书 3.借以获得教师需要的研究资料
教育的管理	1.借以确认教育的效率，指明教学改革的关键环节 2.借以维系社会生活所需要的教育水准 3.借以获得要求社区协作的资料

〔出典〕 小见山荣一：«教育评价»，岩崎书店，1974 年，第 26 页。

(2) 作出评价后引伸出的三种类型的决定

1. 教学的改进——决定哪些教材和教法应当肯定；过去用过的教材、教法，哪些部分需要改变。

2. 学生的诊断——了解每个学生的需要，以制定个别教学计划；判定每个学生的成绩，以便选拔和分组；使学生了解自身的进步程度与缺点。

3. 管理上的调整——判断学校制度或每个教师的优劣。

〔出典〕 库朗巴克：«用于改进教学的评价»，R. W.希思编：«新课程»，东洋译，国土社，1965 年，第 258～259 页。

不用说，要实施教育评价，就得以教育工作的一切有关因素为对象。教育的主体——教师和学生，作为教育内容的教育课程、教授法，作为人与物的环境的学校和社区，还有设施设备、媒体等等，都直接间接地影响到教育，都是评价的对象。

（一）学生

在关系到教育的人的要素中，学生的认知活动、态度、行为等等，是评价的对象。

知识① · 理解 · 思维的评价　知识，意味着对于事物的识记、保持、回忆，不包含知识的内化、系统化。思维，意味着对于问题的认知、发现、构成，知识的应用，资料的解释。要正确评价此种认知活动，就得选择适合于各种活动性质的手段与方法。

技能 · 表达的评价　技能兼有动作的熟练、精巧、迅捷这一肢体侧面与认知、理解这一心理侧面。因此，技能不限于体育、图工、音乐一类学科的肢体的表达性活动，国语、理科等其他学科也包含这一目标。象器乐演奏、体操演技、辩论之类的时间性、律动性表达的评价存在的一个问题就是，它比之空间性、造型性表达的作品的评价，更难以掌握评价标准。

兴趣 · 态度的评价　兴趣是对于某种对象作出反应、注意、要做些什么的积极性。所谓态度，是看法、想法、行为的倾向性，是一种身心的准备和定势的状态。作为学习指导和评价的对象的态度，有社会态度、科学态度、学习态度等。态度不是我们能够以客观的方式直接观察到的，它纯粹是一种推断的概念，是从人的举止和谈吐中抽象出来的人的内心世界的状态。（[1]）

[1]　评价的目标与工具之间的适从关系

领域	评价目标	适用的主要工具举例
学习的评价	知识	各种客观测验、标准测验
	理解	论文式测验、客观测验（尤其是选择法、完成法）、标准测验、观察法、面谈法

① 参看第二部第二章第三节的[1]。——译注

（续表）

领域	评价目标		适用的主要工具举例
学习的评价	思维、创造力		论文式测验、问题情境测验、观察法、等级评定法、面谈法
	评价力		论文式测验、问卷法、面谈法
	技能	读写算	各种客观测验、标准测验、批阅笔记、其他观察
		会话、讨论等社交技能	各种客观测验、等级评定法、轶事录、友人关系测验
		图表、图书、机械器具等的使用技能	观察法、分等法、客观测验
		描画、描图、劳作、裁缝、实验、运动的技能	观察法、分等法、客观测验
	作品表达	图画劳作一类的作品、音乐、体操一类的表达	评定尺度法、检验表、对偶比较法、排队法、等现间隔法
	兴趣态度	各种态度、习惯、兴趣	观察法、面谈法、轶事录、评定法、问卷法、友人关系测验
	鉴赏	鉴赏	观察法、分等法、问卷法、论文式测验、列举对比法、排队法
	学习和作业的过程	读、唱、运动、计算等学习过程的分析	观察法、面谈法、根据学习的时间流程所设计的检验表、录音、胶片
智能、能力倾向检查	智能	一般智能、特殊智能	智力测验(标准化)、创造力测验
	能倾	职业能倾	职业能倾检查、职业兴趣测验、观察法、面谈法
		升学能倾	智能、学力测验，观察法、面谈法
		学习准备	"准备"测验(正式、非正式)、智力测验
人格评价	气质、向性、情绪		人格自陈量表、作业检查、问卷法、投影法、观察法、分等法、轶事录、面谈法
	适应性、行为、态度、兴趣、道德		观察法、分等法、面谈法、轶事录、友人关系测验、问卷法、人格自陈量表、投影法、语义特异法

（下略）

〔出典〕 桥本重治：《新教育评价法总论(上)》，金子书房，1976年，第146页。

（二）课程·教授法

课程评价的标准　学校要根据地区和学校的实际发挥创造性，编订本校的教育课程。教育课程是否真正地发掘了人力、物力条件，收到了教育成效，要在它的实施过程中和实施后进行评价，并根据这种评价重新修订课程，使之不断改善。教育课程评价的观点或标准如下：

（1）教育的目的、目标——是否落实了学校的教育目标，教育目标是否全面，是否妥当，等等。

（2）各门学科、特别教育活动、道德教育——内容与实施是否适应了青少年学生的兴趣、关心、能倾、能力，是否充分利用了人力物力条件。

（3）评价计划——是否获得了具有效度和信度的资料，等等。

课程评价的方法　评价课程的目的是发现问题，获得以资改善的资料。具体步骤为：

（1）制定收集资料的计划。

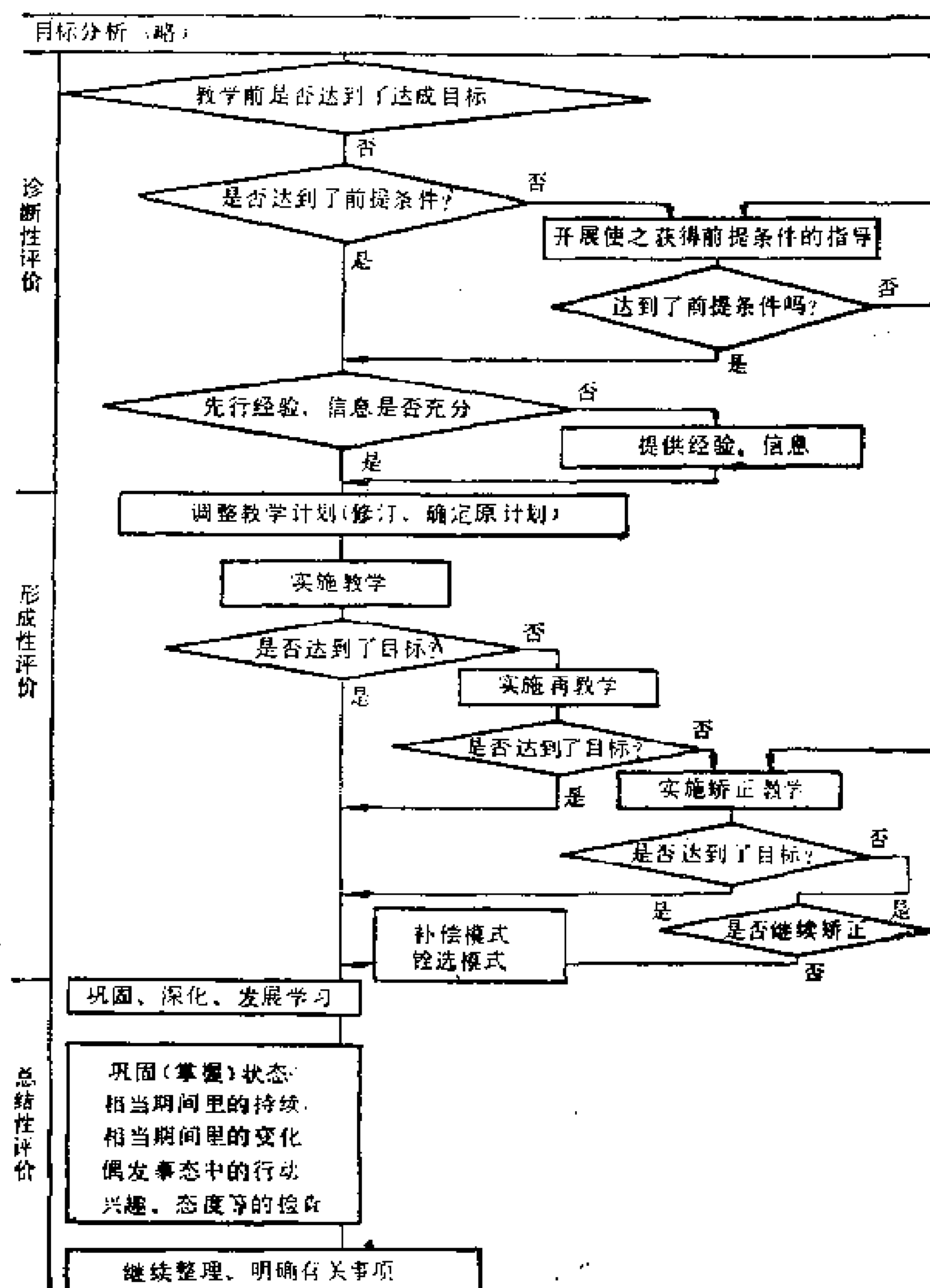
（2）收集教育课程编订至实施的不同阶段的资料。

（3）拟定所要评价事项的定量分析与定性分析的标准。

（4）根据所定标准分析、评价所得资料。（1）

教学过程的评价　课程的实际展开是一瞬即逝的。要明了教师的教授技术与学生的学习之间的因果关系是困难的。因此要作出种种努力以获取评价教学活动的客观资料。课堂教学分析就是一例。我们可以借助课堂教学分析去评价课的结构、教学内容的编排、教材提示、教材教具的选择与使用状况、学生反应、教师的语言、班级中的人际关系、反馈等等。（p.407 1）

[1]　用于改进教学的评价



〔出典〕　赤木爱和：《教育评价的观点》（桥本、肥田野主编），日本图书文化协会，1977年，第150页。

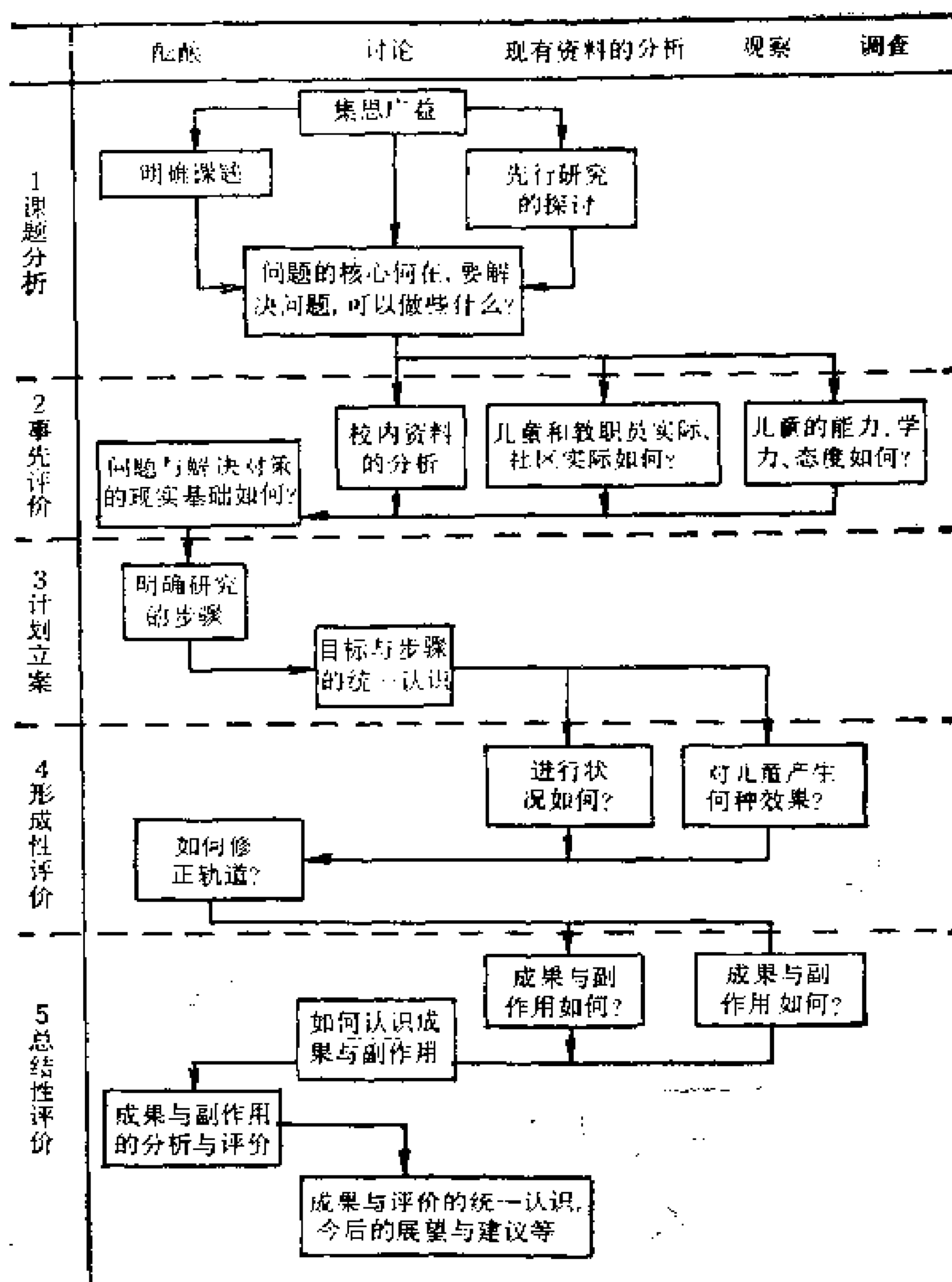
（三）学校

学校的组织 学校的教学活动受学校的人力、物力条件的影响。它的人力条件之一就是教员组织。在学校里，除了校长、首席教师、主任之类的管理上的组织外，还有各种各样的功能组织。这些组织同学校中儿童活动的总体有着怎样的关系？教员组织的哪些部分同儿童活动有着怎样的关系？——要作出诸如此类的评价，根据这种评价改善教员组织的不足。

学校的教育环境 环绕着学校的教授与学习的人力物力环境，范围极广。有作为学校的社会文化风土的校风，师生的价值观与风气，教师的专业研究，父母的教育期待，作为学校的物质条件的校舍、学校用地、设施设备，作为环境条件的校址、社区风尚和经济文化活动、交通量、噪音、大气污染等等。评价学校环境的目的，是揭示环境因素对青少年学生达到教育目标有着怎样的关系，从而获得顺利地开展教授活动的资料。再者，通过环境评价，改善环境条件，以实现教育目的。

学校与地区的联系 教育环境可以分为物理环境和心理环境，其中直接影响人的行为的是主观的心理环境。心理环境是依据学习者如何承受物理环境而构成的，也可以通过地区居民的教育文化环境形成。因此，学校要创造更好的教育环境，就得密切同地区的联系。而这又反过来提高学校在地区文化教育中的地位。最近发展了各种各样的教育文化机构，它们同学校一起分担着地区的教育任务。学校向地区开放，不仅是学校的教育工作与设施向居民开放，而且意味着通过同地区的教育文化机构的协作，充分地发挥学校固有的教育作用。

[1] 学校中展开的研究开发过程中的主要检验作业



〔出典〕 梶田叡一：《用于学校管理的教育评价》，〈教授、学习、评价〉（教育学讲座5），学习研究社，1980年，第161页。

（一）目标设定与评价计划

目标的分类与具体化　这里所谓的目标，是指评价的对象。评

价"什么"是取决于要教"什么"、要学"什么"的。因此，这里的"什么"该是指的一回事。换言之，评价的目标就是教育的目标。正因为如此，教育目标的分析作为教育评价目标分析的一环，越来越盛行了。这种分析的先驱就是布卢姆。他的《教育目标分类学》同动植物的分类一样，是将教育目标作大分类、中分类、小分类的划分，分成若干层次，以渐次具体的方式进行。

评价标准的设定　布卢姆等人的教育目标分类，提供了适用于一切学科的任何内容的大框框。要实际地展开教学与评价，还得根据教材内容进一步将这些目标加以具体化。近年来，以操作主义与行为主义为依据，用可以观察到学习者的行为的方式来表示目标，亦即规定行为目标的尝试，相当盛行。目标一旦以行为的方式具体地显示，就可以确凿地评价是否达到了该目标。为此，将抽象的目标加以具体化，分成二阶段、三阶段的水平，评价的标准也就明确起来了。(①②③)

评价资料的处理　评价的资料可用测验、测量、观察、记录等等求得，但不能原封不动地使用。得分处理、图表化、统计处理的部分要经过解释后，才具有教育上的意义。评价的解释可分三类：(1)绝对解释法，(2)相对解释法，(3)个体自身解释法。它们是分别依据教育目标、所属集体、个人的其他学科和过去的成绩为标准进行的解释。评价结果的利用，受评价最初的目的所制约。它可用作教师的教授、学生的学习、学校的管理运筹和家长的参考，以及学生处置方式的决定、研究等等。

① 含混不清的用语举例

①知识	⑤鉴赏	⑨学生
②领会	⑥有兴趣	⑩尊重
③批判性思考	⑦充分地玩味	⑪开拓视野
④理解	⑧把握意义	⑫有效地学

⑬有效地说
⑭正确地说
⑮流利地读
⑯使用基本技能

2 明确的用语举例

①叙述
②断定
③分辨正确的陈述与错误的陈述
④回答著名战役的年月日
⑤用自己的话复述
⑥评价
⑦预测
⑧主动地回答
⑨使用传统的句法形式
⑩按照传统的规则断句
⑪计算
⑫从若干选择项中选取正确的答案
⑬从图书馆借出有关南北战争的书
⑭说出乐队的乐器名称
⑮叙述数据之间存在的关系
⑯列表呈示一连串行为的结果

〔出典〕 以上均为B·S·布卢姆等等：《教育评价手册——学科学习的形成性评价与总结性评价》第一法规，梶田等译，1973年，第48～49页。

3 行为目标的叙述中所用的动词举例

一般目标	表述中所使用的动词
知识	下定义、区别、分辨、叙述、回忆、断定
理解	变式、复述、举例、区别、说明、证明、重组、描绘、整理、分类
思维	估计、推理、推断、预测、演绎、确定、概括、联系、选择、组织、结合、更改、设计、回忆、修正、发现、创造
技能	读、写、算、说、画、测、应用、组合、操纵、跑、跳、探寻、弹奏、磋商、打听
鉴赏	静听、倾听、潜心、再现、主动地读(听、看)、读得入迷、自编自演、三番五次地看(听、画)、谈经验、说感想、喜爱、快乐、厌恶、憎恨

〔出典〕 桥本重治：《新教育评价法总论》(上)，金子书房，1976年，第283页。

（二）学科指导与评价

教学系统与评价　把教学视为一个系统进行的研究，谓之系统研究。在系统研究中，要明确教学总体的目的，还要把教学分解成一个个要素，以便把握种种要素的相互关系和总体与部分

的关系，并通过诸要素间和总体与部分间的情报授受，谋求它们的统一。某一种要素怎样影响其它要素；这种影响又会进一步对别的要素产生怎样的影响，经过了这样的分析，亦即同时对各要素分别作出评价之后，就可以创造系统的最优状态。

形成性评价与总结性评价　评价的职能不仅是用来判定个人的学习结果，确定教授法的优劣，而且是开发课程的有用资料，这种认识已越来越强烈了。斯克里文（Scriven, M.）将评价区分为用于制订教学计划的和用于评定教育活动的某一阶段成果的两大类。前者叫形成性（formative）评价，后者叫总结性（Summative）评价。布卢姆（Bloom, B. S.）进一步扩大了形成性评价的概念，把教学过程中的小测验也包括进去了。（1）

再者，在制订教育计划、开始教育工作之初，用来作为判断教育内容与方法适当与否的，是诊断性评价。

评价的职能　在学校中，从教育目标的是否妥当，到课程的内容与编订，课业的方式与展开，学习效果，学习者的学习状况、态度、性格，教师的素质与教育态度等等，大凡涉及教授与学习的一切，都是教育评价的对象。不过，这里面起着最重要作用的，是教师的教授活动与学习者的学习活动，亦即教学情境的评价。学习的评价为我们提供有关学习的一切因素的妥当性的研究材料。

1　诊断性评价、形成性评价、总结性评价的异同

	评价的类型		
	诊断性	形成性	总结性
职能	分班： ——确认必要的技能具备与否 ——确认现有掌握水平 ——确认源于教授方式的特点而造成的学生分类问题；确认影响不同类型学生继续学习的因素	对师生作出关于学生的学习进展的信息反馈 明确单元结构的错误，以便明确地制订矫正教学的方针	在单元、学期、课程的终了，认定学分，评定成绩

（续表）

	评价的类型		
	诊断性	形成性	总结性
实施时期	在单元、学期、学年开始时，正常的教学活动尚未纳入轨道之前实施，以便分班	在教学展开过程中	在单元、学期、学年终结时
评价重点	认知能力、情意及技能 生理因素、心理因素、环境因素	认知能力	一般侧重认知能力，有的学科则强调技能和情意能力
评价手段的类型	摸底测验用的形成性测验与总结性测验 标准学力测验 标准诊断测验 教师编制测验 观察和检验表	特别制作的正式测验	期末测验或总结性测验

（下略）

〔出典〕 B.S. 布卢姆等著：《教育评价法手册——学科学习的形成性评价与总结性评价》第一法规，梶田等译，1973年，第130页。

（三）生活指导与教育评价

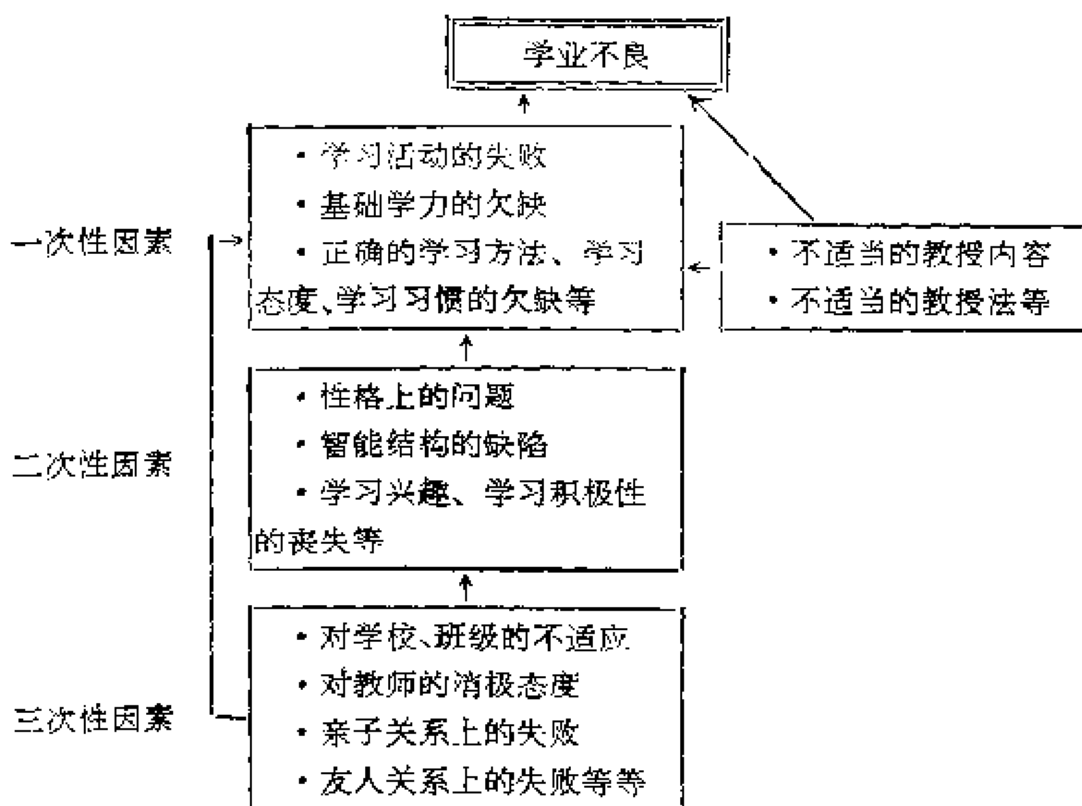
人格、行为、德性的评价　所谓人格，就是身心倾向和特性在他个人的内部所构成的动力性的统一体。构成人格的要素通常可举：气质、情绪、兴趣、要求、态度、行为倾向、价值观、适应性、德性等等，广义的人格还包括智能、能力倾向、学力、体力、健康等等。行为评价的行为，是指指导要录中“行为及性格”栏里所要记录的部分。人格中的某一要素以具体的形式外显出来的是行为，所以，行为的评价总要通过观察具体的行为来进行。德性是人格诸要素中关系道德的部分。德性的评价不仅有基本的行为教养一类的行为侧面，道德态度、知识、判断力、心情一类的意识侧面亦是评价的对象。所以比“行为”评价的范围更广。

中小学生的自我评价　为了弥补教师所作的评价的不足，或是改进消极面，也往往进行中小学生的自我评价，和儿童伙伴之

间的相互评价。教师不能深入到儿童的内心世界去观察他们的兴趣、愿望、价值观，不能正确评价班级的多数儿童的一切方面。因此，不足的部分可由儿童的自我评价去弥补。通过自我评价，激发学习动机，学会自我控制。考虑到自我评价中存在着缺乏可靠性的问题，所以，诸如明确评价标准、训练评价的方法，都是必要的。

教育诊断与矫正教学　上述的评价是关系到一切青少年学生的教育指导的一般评价，教育诊断的性质却不同于这种评价。教育诊断是诊断学业不良这一症状的原因的，所以它的出发点是治疗矫正。学业不良、缺陷、挫折的原因是，智力因素，生理因素，情绪、性格因素，环境因素，准备不足，或是学校教育的因素。——依据这些诊断，借助特别编制的旨在矫正治疗的教材、教法所进行的教育指导，谓之矫正教学。（[1]）

[1]　**影响学业不良的因素**



〔出典〕　北尾伦彦：《学业不良——防止差生的教育理论》，田研出版，1975年，第244页。

研究指南

关于教育评价,必须充分考察它的目的、方法、解释、处理等下述诸项:

为了什么进行评价?……是为了改进教学?是为了激发学生的学习动机?是为了提高家长的关切程度?是为了整顿学校的教育条件?等等。

怎样获得用于评价的资料?

要最准确地把握教育的过程和结果,应当取得哪些数据?

要抓住教育工作的哪些侧面,才能获得评价的基础资料?

如何使教师的主观性评价客观化?又如何使依据客观测验的评价具有分析性?

如何提高评价的信度和效度?

相对评价与绝对评价的差异何在?要发挥它们的特性,应当在哪些场合分别予以应用?

如何参照教育目的解释测量的结果?

为了评价教育的全部成效,如何解释各别的评价结果?

参考文献

1. 梶田叡一:《现代教育评价论》,金子书房,1980年。

《教育评价的理论》,金子书房,1975年。

2. 金井达藏、石田恒好编著:《新版教育评价的技术》,图书文化社,1981年。

3. 北尾伦彦:《学业不良——防止差生的教育理论》,田研出版,1975年。

《教授·学习·评价》(教育学讲座5),学习研究社,1980年。

4. 辰见敏夫编:《教育评价法》,协同出版,1973年。

5. 小见山荣一:《教育评价》,岩崎书店,1974年。

6. 续有恒:《教育评价》,第一法规,1969年。

7. 中内敏夫:《学力与评价的理论》,国土社,1971年。

8. 日本教育方法学会编《学力的构造与教育评价的应有状态》,明治图书,1979年。

9. 桥本重治:《教育评价的新动向》,图书文化,1976年。

《新·教育评价法总论》(上、下),金子书房,1976年。

《新·教育评价法概论》,金子书房,1979年。

10．桥本、金井、辰见编：《教育评价要说》，图书文化，1979 年。

11．桥本、肥田野主编：《最新教育评价法全书》，图书文化，1979 年。

12．B. S. 布卢姆等著：《教育评价法手册》，第一法规，梶田等译，1973 年。

13．水越敏行：《授业的设计与评价的技术》，明治图书，1976 年。

14．Scriven, M.: The methodology of evaluation. In Stake, R. E. (ed.): AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. I. Rand McNally, 1967.

第九章　教育实践的运筹

目　的

教育可以凭借种种的内容与方法展开有效的教育实践而获得成效。那么，怎样来组织和运筹教育实践呢？在今日多样化的教育局面中，这是极其重要的研究课题。有必要从培养丰富的人性的观点来考察教学活动和学校生活的意义、学习集体和生活集体的应有状态。教学过程的有效而适当的组织及其运筹，是教育实践的中心课题之一。近年来这种以人为中心的教育要求愈益强烈。本章探究应当如何组织、运筹教育实践的具体方策；考察学校中的学习与生活的组织单位——学年、班级的本来的意义；把握它的职能作用和具体内涵。

第一节　教学活动与学校生活……………417

第二节　教学过程的系统化………………423

第三节　学年、班级的经营 ………………429

（一）从知识学校到生活学校

儿童的家庭生活与学校生活的差异 在传统的以单纯掌握知识、技能为目的的学校（今日我国的学校亦多半带有此种倾向）中，儿童的生活具有不同于家庭生活的如下特色：

（1）强制地同形形色色的同龄儿童共同生活。在这里，倘若不以自身的力量去获得地位与作用，就不能确立安定的生活。

（2）强制地遵守家庭生活中所没有的行为准则（学校决定的规章制度）。

（3）在上课时间，对于不感兴趣的东西也得学习，对于有兴趣的学问，却不能自由地钻研。

（4）儿童不断地受到教师的评价，因此时而丧失自尊感，时而产生优越感。（[1]）

截然划分游戏与学习的学校生活 上述学校的特点所造成的后果是，儿童的学习与游戏被截然地分开了，不仅否定了游戏本身的价值，而且产生出不良的倾向。休息时间终了，要求尽快进入课室；上课时间不照教师的指示行动，一做游戏就遭到斥责。（[2]）

何谓好学校 今后的学校必须培养这样的人：作为民主社会的成员所具有的灵活头脑和创造力，积极地承担自己的职责的具有丰富人性的人。这样就得改革上述那样的学校及学校生活，把儿童作为一个人来考虑。那种从“儿童是不完全的坏大人”出发，尽早地把儿童塑造成成人的传统的、强制训练的观念，必须抛弃。具体地说，为了充分地提供儿童的成长发展所必须的儿童的经验，就得尊重儿童的兴趣、爱好，促进多样化的自发性的活动；同时，培养儿童集体，使儿童创造出充实的学校生活来。（[3]）

1　托夫勒论"第二次浪潮"以后的学校特点

"以工厂为'模特儿'设立起来的大众教育，其教授内容主要是：初步的读、写、算，以及一些历史和其它几门学科。但这是显露的'课程'。其实，在它的背后还存在着看不见的、隐蔽的'课程'。这门课程在工业社会里，其意义远比显露课程重要。隐蔽课程由三项至今在许多工业国家里依然存在着的德行组成。这就是：第一，守时；第二，服从；第三，惯于机械性的重复作业。"

〔出典〕 阿尔温・托夫勒：《第三次浪潮》、德山二郎主译，日本广播出版协会，1980年。

2　班级集体的特点

"首先，学校的成员远比家庭成员多。班级是个大集体，有别于家庭；在强制性地跟不相识的伙伴一道生活这一点上，显然也是不同于他们迄今的生活的。这是一种即使是不安分的孩子，也不得随随便便地逃学回家的生活"。

"这样，一旦进入学校，个人的自由就没有了，必须遵照集体的秩序而行动。这样，学校使儿童社会化，它具有制约儿童的心理特征——自我中心性——的重要职能。这对于幼小的儿童来说，也是一种心理负担。当然，学龄儿童一般已经具有了适应这种社会秩序的需要，但适应能力是依家庭的历来的教养方式而异的。再者，教师施加的社会化的力量一旦过猛，就会产生不适应的儿童，这是需要充分注意的"。

〔出典〕 长岛贞夫：《儿童社会心理学》，诚信书房。

3　"为了人的教育"、"好学校"

"更重要的是，教育这件工作，不单是训练能够维持生计的人，它要培养有创造力的、有人情味的、富于感受性的人。这就无异于学校必须实施培养真正自由的人的教育。

"正如英国的布劳顿委员会在《儿童与小学》这份出色的报告书中主张的那样，所谓好学校，就是'儿童不是作为未来的成人，而首先是以儿童的身份去学习生活方式的社会'"。

"……在儿童身上（游戏与学习是没有区别的。但正规的学校却把它们严格地区分开来；成人则强加上这种区别）。游戏与学习岂能截然分开，游戏正是年幼儿童借以展开学习的方法。……但是，如果认为儿童只要通过游戏就能学习，用不着成人的帮助或是'教学'，那也是一种错误。恰恰相反，儿童们需要来自成人的或者来自事物的反馈。"

〔出典〕 C.E.西尔伯曼：《教室的危机》（上），山本正译，萨伊玛尔出版。

（二）学习集体与生活集体

学校中的各种青少年集体　制约儿童的学校生活的一个因素，是班级、课外学习室、俱乐部、部门组织、学生会一类的集体。各种集体根据各自的宗旨开展集体活动，产生集体成员间的相互作用，形成一定的人际关系。这种集体具有变革青少年学生的见解、态度、性格的职能，因此必须着眼于这一职能，有意识地培养集体。

班级（class）的意义　随着近代学校的建立，为着使学生更有效地掌握知识、技能，采取了将等质的学生编成集体一齐施教的授业方式。这种学生集体谓之班级。因此，班级本是开展教学的集体。到了明治后期，出现了要把班级当作社会集体的教育思潮。此后随着社会学、社会心理学、集团动力学等学术研究的进展，产生了各种各样的旨在活用上述的集体职能、培养人格的教育实践。最近，班级的这两种职能受到注目，从学习集体与生活集体来抓班级的倾向越来越强调了。（[1][2]）

开展特别教育活动的集体　我国的特别教育活动源于美国的课外活动，它包括：以班级（课外学习室）为单位的班会活动；追求共同兴趣、爱好的俱乐部活动；丰富全校共同生活的儿童（学生）会活动。这些集体活动列入教育课程，作为正规的教育活动实施，但又具有青少年学生自发地、自治地运筹学校的共同生活这一性质。期待这些集体的成员——青少年学生，通过确定集体目标，开展有目的的活动，提高集体成员的觉悟，掌握实现一定作用的能力和态度，同时通过相互作用，提高自我认识与自我指导力，进而锤炼人格。（[3]）

[1]　明治二十四年（1891年）文部省令中的“班级”的概念

“系指一名本科正教员在一间教室里同时教授一群儿童，这些儿童不再象历来的一年级、二年级那样划分等级，一个班级既可以一学年的儿童编制之，亦可以数学年的儿童混合编成之”。

〔出典〕 文部省令说明书。

2 小集体与人的个性

“在家庭中形成着我们性格的大致轮廓；在同亲密的友人伙伴的接触中逐渐地掌握着同他们一样的生活态度和意识形态；通过课堂讨论和集体活动获得新知，并且燃烧起新的研究热情。这些，都是我们日常生活中经验到的。这样，在小集体中存在着变革成员个性的职能。有意识地运用小集体的这种职能，就是集体陶冶，集体指导，集体学习（共同学习）。”

〔出典〕 青井、绵贯、大桥合著：《集团、组织、领导才具》，培风馆，1962年。

3 特别教育活动中的“难忘的事件”

（1）高桥京子：《在班会的反省会上》

小学时代的班级反省会，至今依然历历在目。每天当课业完毕，总要进行十来分钟的反省会。会上不是检讨哪个男生调皮、不打扫之类，就是表扬有谁主动地拾垃圾、倒垃圾之类，照例是清一色的。但是有一天，A君在反省会上举起手来，大声说：“K君说我爸爸杀了人……”说完，眼泪汪汪，小小的身躯呆立在那儿，哆嗦着。A君的父亲是警察，面对犯人的滥射，失手将其击毙了。这件事似乎在报纸上登载过。从A君的话里觉察到，K君因为觉着有趣，就说了上面一番话。当时我们一言未发。A君向大家表达了自己的受辱、委屈和愤懑的心情，火气似乎稍微消了些。在默默无言之中我明白了：谁也没有把A君的父亲看成坏蛋，也没有谁嫌恶K君。事后老师说了些什么，已经记不清了。不过，对于A君和K君，大家的态度依然同以往一样，丝毫没有变化。这是非常令人高兴的。

（2）牧久美子：《咨询》

那是初中时代。班里的每个同学在发到的一张纸上，各自写下自己感到苦恼和希望咨询的事，但不写出名字。写好后由先生收拢起来，再散乱地发给大家。这时每人在发来的“咨询”纸上写下自己的见解。然后先生又收拢起来，一张张地当众念给大家听。我清楚地记得，那时，不知是谁，反正是班上的同学，在我的“咨询”纸上写下了亲切的回答，使我非常高兴。我自己读了发来的别人的“咨询”后，也认真地在上面写下了我的回答。我深深地感到了班级的同学之间的深情厚谊。这件事至今还记忆犹新。

〔出典〕 宇留田敬一：《儿童生机勃勃的特别教育活动的目标》（“特别教育活动的新进展(1)”），明治图书，1979年。

（三）培养丰富人性的学校生活

疲于奔命的儿童生活 科学技术的发展使得学科教学的内容愈益高深繁杂。为了培养现代社会生活的人的素质，学科以外的教育也需要有充足的时间。然而在学校里，儿童们用于消化教育课程的课时逐渐增多，自由地游戏、埋头于自己爱好的时间越来越少；同时儿童们穷于应付作业，感到焦躁和不安。这种疲于奔命的学校生活越来越严重了。教育课程审议会在昭和五十一年（1976 年）的咨询报告中指出，今后学校教育首要的目的是，培养青少年成为具有丰富的人性的人。为此强调了精选教育内容、削减课时的要求。根据这一趣旨，制订了新的教学大纲。在小学、初中阶段，根据教学大纲编订的教育课程业已付诸实施。（1）

从受管制的生活向自主的、创造性的生活转变 现在学校教育虽已实施了上述新的教育课程，但是否实现了咨询报告所指出的“留有余地的、充实的学校生活”呢？还是存在许多问题的。它要求：精选教育内容，根本改革课程和教授法，同时改善学校生活的时程，培养儿童自主的、创造性的生活态度，从受管制的生活下获得解放。（2）

旨在培养丰富人性的留有余地的学校生活 为培养儿童丰富的人性，就得整顿学校条件，指导和帮助儿童，使他们能够或个人或集体地进行发挥兴趣爱好的自主的、创造性的活动。可以认为，留有余地的课堂生活和学校生活，也是它的条件之一。再则，教师也必须改造传统的教育观，废止注入式，废止以单纯背诵知识的量来衡量儿童的做法，努力实现以人为中心的教育。（3）

1 教育课程审议会咨询报告中提出的改善教育课程标准的基本方针

"这次改善教育课程标准,要重视培养儿童具有独立思考、正确判断的能力,同时要达到下述目的:

(1) 培养儿童具有丰富的人性

学校教育要使青少年学生获得智、德、体的和谐发展,培养他们成为和平国家及社会的身心健全的建设者,乃是自不待言的,是学校教育一贯追求的。在改善教育课程标准时,历来也都十分重视这个问题。但鉴于学校教育的现状和学校周围的当今的社会环境,在今后的学校教育中,培养儿童丰富的人性,这一点必须进一步予以强调。(中略)

(2) 要创造留有余地的充实的学校生活

要使青少年学生在身心安定的状况下开展更充实的学习,就得使整个学校生活留有余地。为此,鉴于目前学校生活的实际和学生的学习负担,要精选各学科的内容,调整课时,以实现适合的教育课程。

再者,教育课程的标准要进一步灵活化,以便各校能够发挥教育的创见,根据各自的地区与儿童的实际状况实施。这是使学校生活变得充裕、充实所特别需要的。"(下略)

2 智慧成长的主要动因

"在教育实践方面,皮亚杰的最大贡献就是揭示了儿童自身是自己的教育与智慧成长的主要动因。智力的发展,确实是经历着与儿童降生同时开始的、跟他所处环境间的复杂而连续的相互作用的各个阶段的。但是,决定性的因素,是消化自身的经验以顺应环境的儿童自身的活动。儿童在自己的头脑中不断地完成同他的外部世界经验相应的智力性表象与结构,并且作为新的经验的结果,不断地修正这些结构"。

〔出典〕 C.E.西尔伯曼:《教室的危机》,萨伊玛尔出版。

3 儿童所真正理解的

但是,儿童是要按照自己的速度"行动"的,所以,教师要为儿童创造出能够以他们自己的步调,以他们独自的方法进行学习的课堂环境。皮亚杰警告道:"儿童所真正理解的,只能是他们自己创造的东西。我们如果教得过分急促,他们就不能自己去消化,把知识改造成自己的东西了。"所以,他主张,"没有任何理由超越这种发展阶段"。儿童独立摸索,看来是'浪费了'时间,其实恰恰是赢得了时间。"

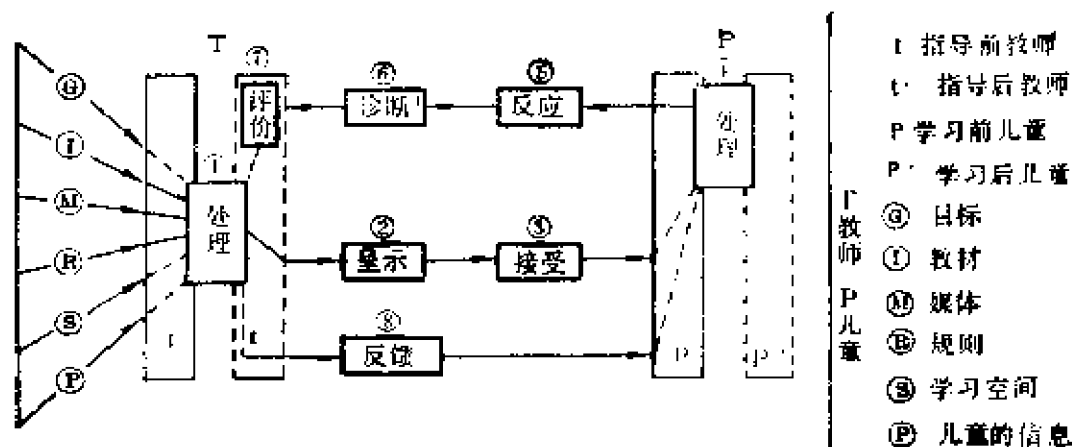
〔出典〕 同上书。

(一) 教学过程的组织改革的要求

教学过程的组织与系统化 授业的展开过程，也叫做“教授-学习过程”。这个术语清楚地表明了教师根据学校教育的目标，以教材为媒介所进行的“影响作用”同学生的“反应”之间构成的(①)动力性的共同探究活动。通过这个过程，可以期望青少年学生掌握新的知识和技能，获得更高级的认识，形成良好的态度。教学过程，可以说是保障青少年学生健全成长的“构造”。学校经营的主要工作就是最适当地“搭配”学校拥有的资源（教职员、教材、设施设备、预算等），以便支撑并有效地运转上层“构造”(即教学过程)。一般把这种学校经营，称做教学过程的系统化，而把教学过程中学生和教师的“搭配”在一定程度上定型化了的持续的模式，特称为教授组织(②)。从经营观点论述教学过程系统化时，教授组织的设计与应用，一般是焦点所在。下面，试结合教授组织的改革问题作一考察。

改善教学过程和改革教授组织的必要性 街谈巷议的所谓“落伍七五三”的状况与欧美的“迟钝学生”问题所表征的学力迟滞的现象，深刻地反映了青少年学生相当普遍地被排斥于教学过程之外的问题。一个主要原因就是，现代学校提供的教学过程不能很好地同学生的能力差异的幅度相适应。当学校只提供适合中等程度学生的教学过程时，能力高的学生只好逐年升级，能力低的学生则容易“落伍”。事实上，青少年学生所具备的学习能力的差距本来就很大，随着年级的递升，这种差距将进一步拉大(③)。但现代学校拘泥于通常的教授组织——“学年制”(grade system)，这是应当克服的问题。就是说，教授组织的结构改革，乃是形成适应各种能力水平的教学过程的必要条件。

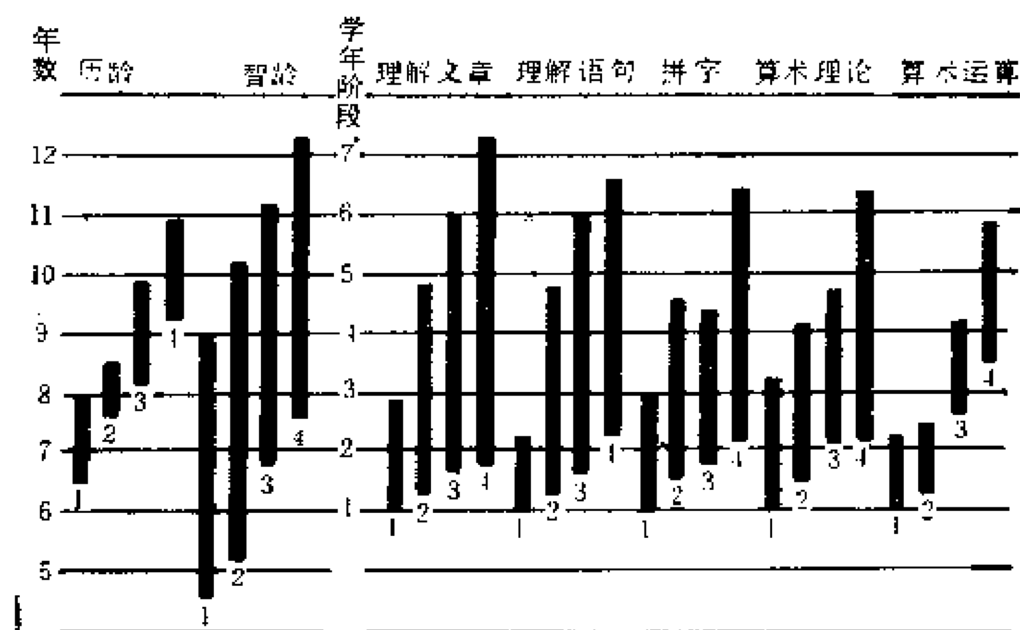
1 教学过程中的师生活动



〔出典〕 朴圣雨:«教师职能的系统化»(坂元昂编:«讲座・教育的系统化»第2卷),1974年,第48页。

2 **教授组织的定义** “为了有效地达到学校教育目标,以经营管理观点编成的、同学习组织相对应的教师的教育组织”。

3 学习能力的差距



纵条图下方的数字表示调查对象——小学儿童的年级

〔出典〕 古德拉德(J・H・Goodlad)著«学校革命»,柴沼晋等译,1968年,明治图书,第37页。

(二) 教授组织改革的趋势

教授组织改革的业绩 十八世纪末叶以后,在欧美各国产生

了发展国民教育和实施大规模的集体教学的需要，教授组织的构想与应用从此走上了轨道。当时的目标是如何合理地、经济地实施和管理由少数教师教授大量儿童的教学工作。倍尔和兰卡斯特的导生制作为班级制和一齐教授的原型，为十九世纪初叶初等民众教育的扩大作出了贡献。从十九世纪后半叶开始，实施并推广按年龄编班的学年制组织，奠定了今日的学校教授组织的基础。从十九世纪后半叶至二十世纪前半叶的教授组织改革运动，按年龄编班的学年制的班级授课方式不能适应个别差异这一点，提出了各种各样的用以适应儿童的学习进度的教授组织改革方案(①)。本世纪五十年代以后展开的教授组织改革是教授革命的支柱之一。纷纷尝试了各种改革提案："不分级制"、"小队教学"、"个人处方教授(IPI)"、"需求对应学习计划(PLAN)"等等，在日本各地，也进行着教师小队和小学学科任课制的实践与研究。

教授组织改革的意向　教授组织改革的基本目标是，创造新型的教授组织，使每个儿童在大规模的集体学习的条件下，学习进度不受阻、不放任自流，保障每个人的一步步的学习进程畅通无阻地进行。再则，要考虑如何把学习者分成若干集体，发挥教师的指导作用，也就是要探讨出一套能最有效地发挥教师的指导职能的学习组织形式。前者，亦即把儿童从入学到毕业随着学习进展而渐次升级的构造，称为垂直组织(vertical organization)；后者，亦即将一定规模的学习者分成便于施教的集体，相应搭配教师的指导的构造，称为水平组织(horizonatal organization)。在今日的日本学校里，作为垂直组织的"学年制"，作为水平组织的小学的班级担任制(self-contained classroom)，与初中的"学科担任制"，已经普及。今后，应当寻求能够更灵活地适应每个人学习进度的垂直与水平两个维度彼此和谐组合的

教授组织(②)。

① 二十世纪初的教授组织改革计划

主要计划	目的、方式概要	年代	创始者
分团制(Platoon Plan)	谋求学校设施的有效利用与教育的社会化。把全校(教师、学生、教室)分为二组。普通学科为班级担任制，特别学科为学科担任制。	1900	沃德(Wirt,W. A.)
伯克的个别计划(Burk's Lndividual Plan)	尊重儿童的内部动机和尊重个性的"动力性个别教授法"，注重用自习参考书进行的自习和口头表达。分学科依据"自动测验"确认升级与否	1913	伯克(Burk, F. L.)
文纳特卡制(Winnetka system)	注重个别化与社会化的统一。"共同必修科"中按个人进度的个别学习。依靠"集体的、创造性活动"(讨论、图画、体育等)的共同训练	1919	华虚朋(Washburne, C. W.)
道尔顿制(Dalton plan)	根据个别差异确定进度和时间分配。主科根据"作业大纲"在"实验室"里以自己的速度自习。副科(图工等)的学习以班级为单位展开	1919	帕克赫斯特(Parkhurst,H.)
底特律计划(DetroitX-Y-Z plan)	按能力编成等质的集体的尝试。按照智力测验的结果，将学生编成三个集体。谋求教科书、教授法的合理化	1919	贝里(Berry, C.)
合作小组计划(Cooperative Group plan)	将课程各部分的科任教师共同编成协作地进行计划与评价的集体。今日小队教学的先驱	1930	霍西克(Hosic, J. F)

图 教授组织的诸方式(美国所见的类型)

⑱最进步	FNG① UAG SCO	FNG② MAG SCO	FNG⑨ UAG ICO	FNG⑩ MAG ICO	FNG⑰ UAG TT	FNG⑱ MAG TT
	NNG③ UAG SCO	NNG④ MAG SCO	NNG⑪ UAG ICO	NNG⑫ MAG ICO	NNG⑲ UAG TT	NNG⑳ MAG TT
	MG⑤ UAG SCO	MG⑥ MAG SCO	MG⑬ UAG ICO	MG⑭ MAG ICO	MG㉑ UAG TT	MG㉒ MAG TT
⑦最保守	FG⑦ UAG SCO	FG⑧ MAG SCO	FG⑮ UAG ICO	FG⑯ MAG ICO	FF㉓ UAG TT	FG㉔ MAG TT

注:

FG:完全的学年制

MG:稍有灵活性的学年制

NNG:松弛的学年制

FNG:完全的不分级制

UAG:同年龄组织

MAG:多年龄组织

SCO:班主任制

ICO:合作组织

TT:小队教学

〔出典〕 R. H. ANDERSON, Teaching in a World of Change, Harcourt Brace & World Inc. 1966, p. 42.

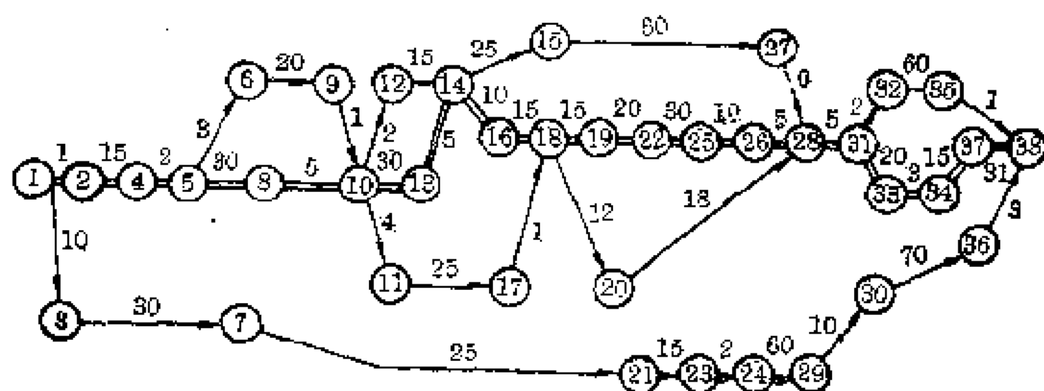
(三) 教授组织改革的方策

教授组织设计的指标 学校要形成、提供所期望的教学过程,就不能停留于教学内容与教学方法的改革,还必须适当地组成与改革教授组织。学校组织可以比作分配和补充学校的教育力的血管与神经系统,所以可以说教授组织担负着使教学过程的运用与效率最优化的调整职能。在设计、构思教授组织时应当注意的几点是:第一,不要拘泥于班级、年级的框框,要从学校全局的高度去发掘、运用教育资源。例如,在选择协作教授组织、编成教学小队的场合,也应当在全校范围内筛选适当的人材,最大

限度地追求高质量的教学。第二,不能把教授组织固定化、长期化,应把它作为更灵活、具有通融性的可变的组织加以探讨和开发。例如,要对教师分工的课业不断分化调整,以便根据每一个学习课题和课时分配的学习活动的特点,作出最优的指导。第三,设想和研究适合所有儿童个别能力的学习途程,创造出有效地运用并促进这种学习途程的组织是重要的。总之,要尽量过细地确保有利于每个人健全发展的学习场所。

教授组织设计的步骤 设计教授组织,就是确定,儿童的学习职能与教师的指导职能在垂直及水平的维度上的最优方式,制定详细的教学方案,以提高儿童的学习效果。它的典型步骤是:第一,教育目标的操作性分析与教材内容的体系化(明确应当学习什么)。第二,查明学生的准备程度和学习习惯(已经学到哪种程度)。第三,对照(一)和(二),记述所设想的学习过程(应采取何种路线学习)。第四,从垂直维度与水平维度上归纳整理每个学生的学习过程(学习集体、个别学习、按能力分组学习等,从组织的角度汇总学习场所)。第五,确认教师的特点与指导职能,建立教师的组织(谁教、何时教、教什么)等。试举小队教学的设计为例。(1)

1 小队教学的准备作业流程模式



小队教学准备作业项目

①小队教学工作开始
②研讨教学方案
③设施、设备评价开始
④教学方案研讨完毕
⑤教学方案评价开始
⑥教学资料及媒体调查开始
⑦设施、设备评价完毕
⑧教学方案评价完毕
⑨教学资料及媒体评价完毕
⑩小队教学方案筹划开始
⑪小队教学方案开始
⑫小队教学示向教育方案开始
⑬小队教学计划完毕
⑭小队教学示向教育方案完毕
⑮社区示向教育方案开始
⑯小队教学要员示向教育方案开始
⑰小队教学方案完毕
⑱小队教学要员示向教育完毕
⑲小队教学方案开始
⑳小队教学要员申请开始
㉑小队教学设施设备设计开始
㉒小队教学资料及媒体申请开始
㉓小队教学设施设备设计完毕
㉔校舍分配开始
㉕小队教学资料及媒体申请完毕
㉖小队教学方案完毕
㉗社区示向教育完毕
㉘小队教学要员申请完毕
㉙校舍分配完毕
㉚小队教学设施设备构筑开始
㉛小队教学要员选拔开始
㉜小队教学资料及媒体购入开始
㉝小队教学要员选拔完毕
㉞小队教学要员决定通知开始
㉟小队教学资料及媒体购买完毕
㊱小队教学设施设备构筑完毕
㊲小队教学要员决定通知完毕
㊳小队教学工作完毕

〔出典〕 D. S. Bushnell et la ed.: Planned Change in Education, Harcourt Brace 1971, pp. 178～179.

（一）学年、班级的意义

何谓学年、班级　所谓学年，是在学校教育中为修毕某一定的教育课程，根据年限所编成的教育内容上或学校经营管理上的学校年度的区分。学年通常以一年为单位划分(一学年)（参见学校教育法实施规则有关条文)。学年，从教育内容上说，意味着依据学校教育目的编成的教育课程上的修业进度的等级；从管理上说，意味着适应年龄或学习阶段的学习集体及生活集体的母体。班级，则是许多学习者在教师执教时必需开展有计划的连续的指导而组织起来的学习者的集体。对于班级意义的

看法有两种。一种是注重师生关系或学生间的学习关系，把班级看作教育性的学习集体。另一种是注重学生之间的协调的集体的人际关系的形成，把班级看作教育性的生活集体。今天，对班级意义的理解，基本上兼有上述两种看法。把班级看作是开展教学的基本的组织单位，同时也是生活集体单位。再者，还有把班级看作教育管理经营的单位的。

学年、班级的编制　关于学年、班级的编制标准、班级规模等等，是法制上的重要因素。原则上，一个班级由同学年的学生编制而成（学校教育法实施规则第十九、二十条）。此外，关于公立中小学，在《公立义务教育学校的班级编制及教职员定额标准的法律》中，有详细规定。这是学年、班级编制的标准（[1]）。学年是修毕教育课程所规定的必需的修业年限。据学校教育法规定，小学六年，初中二年，高中全日制课程三年，定时制课程和函授制课程为四年以上（学校教育法第十九条〈小学〉，三十七条〈初中〉，四十六条〈高中〉）。各校据此分学年地进行编制。公立中小学的班级编制，以上述的《义务教育标准法》的规定为准，由都道府县教育委员会决定，再由设置学校的地方公共团体的教育委员会据以具体编成。当今有些地区从提高学习效率的观点出发，创办了废弃学年的"不分级制"学校。（[2]）

[1]　**班级编制的标准**

《公立义务学校的班级编制及教职员定额标准的法律》（1958年5月1日，法116）

第三条 1．公立义务教育学校的班级以同学年的儿童或学生编制之。惟义务教育学校的儿童或学生数过少或有其它特别事由的场合，可按照政令之规定，由数学年的儿童或学生编成一个班级。

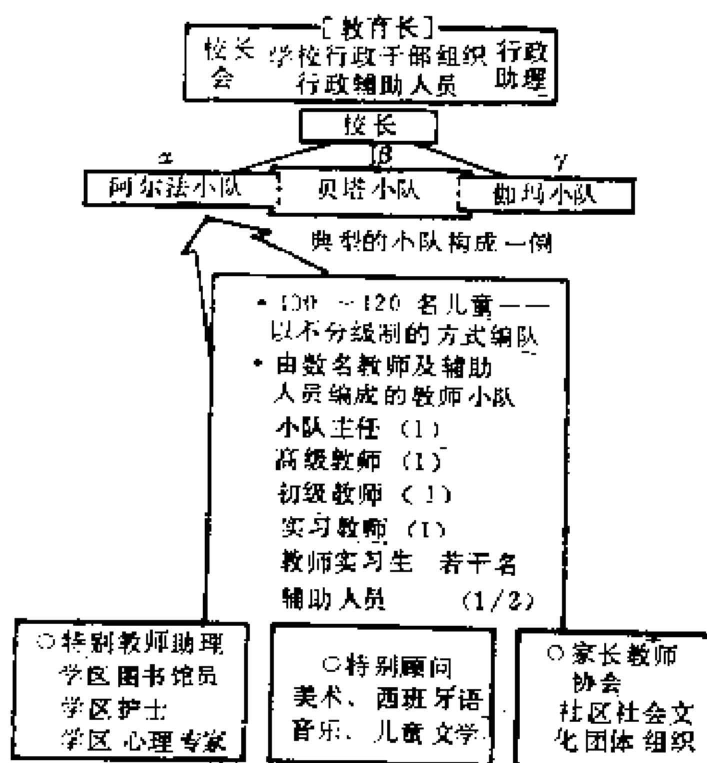
2．各都道府县的公立小学或初中的一个班级的儿童或学生数的标准，可依据下表上栏所示之学校种类及同表中栏所示班级编制之区分，以同表下栏所示之数为标准，由各都道府县的教育委员会决定之。

学校的种类	班级编制的区分	一个班级的儿童或学生数
小　学	以同学年的儿童编制之班级 以二学年的儿童编制之班级 根据学校教育法第75条规定之特殊班级	45名 20名(包括一年级儿童在内的班级则为12名) 12名
初　中	以同学年的学生编制之班级 以二学年的学生编制之班级 根据学校教育法第75条规定之特殊班级	45名 12名 12名

(第三条第三款以下从略)

[2] 不分级制学校的组织

不分级制：格拉纳达计划的组织(美国加利福尼亚州)



〔出典〕　永冈顺：«美国初等学校经营的组织职能的动向»(国立教育研究所纪要，第63集)，1968年，第42页。

(二) 学校经营与学年、班级经营

受重视的学年经营的观点　学校经营，一般以学习者的学习

组织单位或教育性生活集体单位的班级为基础，作为综合性的教育组织机构加以编成和管理。班级经营，是根据教育目标配备学校的基本组织单位——班级的各种条件，加以管理，以便学习者在学校的教学与生活的活动中，获得充分的成果。学年经营，介乎学校的全局性经营与每个班级的经营之间，起着两者的媒介作用，和各班级间的调整与综合的作用（[1]）。可以说是作为学校经营的中间组织开展经营活动的。随着教育人口的增多，学校的规模扩大了，它成了多班级、多学年编制的组织体。因此，以学年为单位来统合数个班级的学年经营，显得越来越重要了。无论从教育角度还是从经营角度说，过去往往被视为徒有其名的学年，已经成了学校经营的重要组织单位了。

班主任的作用　指导班级经营，规定班级经营的组织及其运筹的法制标准，在教学大纲的学科指导的经营这一部分，提出了若干标准。但班级经营活动的一切，几乎都听凭于班主任教师的创造精神和自主性。因此，班级经营的状态因班主任的教育方针、班级观、教学方法的不同而不同（[2]）。正因为如此，班主任教师担负着重大的管理职能，他要发挥自己的教育热忱、知识和技术，使班级的教育活动与生活活动，尽可能有助于学习者的成长与发展。

学年主任的作用　学年主任是学年经营的负责人。它的作用是接受校长的监督，在确定学年经营方针，计划与实施学年例行活动等学年的教育工作方面，同所属学年的各班主任，同别的学年主任、教务主任、学生指导主任等等，进行联络和调整。与此同时，对所属学年的各班主任进行指导和帮助。学年主任其实在制度化之前就已存在，一九七五年十二月制度化以后（[3]），按照惯例，以“联络调整”和“指导帮助”作为它的职务权限。

1　学年经营的注意事项

学年经营要发挥这样的功能作用：明确学年阶段的目标，同时把它统一到实现学校经营目标的高度，来调整各班教师的教育指导，更有效地展开情报交换和指导计划。因此，将各班主任之间的联络与协作加以具体化是重要的。情报的交流、指导协助关系的确立，是不能忽视的。此外，在学年经营中应注意如下事项：(1)要视需要打破班级的界限，实现学年教师协作指导的体制。(2)要创造出在学年组织里能够处理校务与协助处理校务的校务分工组织。(3)促进同学年教师相互间的进修协作。

〔出典〕　永冈顺：《学年经营的职能与内容》，载《现代教育经营》第2卷11号，协同出版，1981年。

2　班级经营实施计划实例(初中一年级)

实施计划概要(四月)

班级经营是通过班级生活引导每一个学生的经营活动，班级是构成学校社会的一个共同体。实施计划应当同学校例行活动紧密联系。因此，结合例行活动试订了实施计划。下面，月度表左栏为“例行活动”，右栏为“实施计划概要”。

○四月　(开班)

例行活动	实施计划概要
○入学式	○排座位　○点名
○会面式	○自我介绍　○中学概况介绍
(学生会组织说明会)	○班级目标　○班级的组织与小组
○父母会	○整顿教室环境
(选出代表)	(海报工作、清扫、美化、联络用黑板的应用)
	○选出学生会、班级委员
	○选定各种办事员、值日安排
○体格检查	○保健卫生资料 }了解学生
○智力测验	○学业不良调查 }了解学生
标准学力测验	○出路指导资料 }了解学生
○家庭访问	○家长与教师　○了解学生

○各种帐簿的制作

• 点名册　• 班级日志　• 家庭与身世档案册　• 学习环境调查书（指导要录补充簿）　• 指导要录　• 教务手册　• 班级活动记录簿（包括通讯录）

(备考)

○道德主题…　• 当一名中学生的自豪

○班级会题材…　• 当上了中学生以后(写作文)

• 我们的班级(目标、计划委员、其他委员和办事员的工作)

〔出典〕　大嶋三男、石崎庸编：《新编班级经营计划事例集(小学、初中编)》，新光阁书店，1979年，第252页。

[3]　学年主任的制度化

根据一九七五年十二月二十六日文部省对学校教育法实施规则作出部分修订的省令,在小学,除教务、学年、事务等主任之外,添设保健主事;初中除教务、学年、事务等主任之外,添设保健、学生指导、出路指导主事;高中除教务、学年、学科等主任之外,添设保健、学生指导、出路指导主事、事务长、学科主任、农场长等。这些主任"接受校长监督,负责该学年教育工作有关事项的联络调整及指导帮助"。

参看《学校教育法实施规则》第22条的3、4、5,第52条的2、3,第56条的2、3。

〔参考文献〕　吉本二郎、永冈顺编:《学年、班级经营》,行政出版,1979年。

(三)学年、班级经营的职能内容

多样的职能内容　班级经营的职能,大体可分班级的学习集体与教育的生活集体两个侧面。具体地说,包括班级的环境与设施设备、班级的学科教学、课外指导、生活指导、班级事务([1]);同社区(家长)的联络等事项的经营管理活动。学年经营的职能内容,基本上可归纳为(1),关于形成学年经营基础及其展开的基本事项:确定学年目标,把握学生的组织与实际状况,起草学年经营计划,决定教职员组织,评价活动成果。(2)关于以学年为基础展开的教育指导:学年的学习指导目的与计划,学生指导的目的与计划,学科、道德教育、特别教育活动的计划与实施的联络调整等。(3)关于为各班级经营的适当展开准备必要条件的事项:各教室共同需要的设备器件的配备,学年的庶务、会计事务,同家长的通信联络,宣传报道等,以学年为单位管理。(4)关于各班主任、科任教师的共同进修事项:通过同学年教职员间的进修计划与实践,提高教育指导力,是学校经营的主要职能之一。由上可见,学年经营的职能是多种多样的,班级的经营计划与职能也包含多种内容。([2])

学年、班级经营的职能联系　班级的教育工作是在学年的高

度与广度上加以筹划和评价的，在整个学年的范围内具有现实的价值。就是说，不能离开了学年去考虑班级的活动，这可以说是今日学校教育的全貌。学年经营与班级经营的两种职能是密切相关的。班级经营，即使班主任发挥了何等大的创造性，也是在学年的标准框框中展开的。只要不是无学年制的新型学校，通常总有学年的标签，发挥着某学年的某班级的教育经营的职能，具有现实的价值。

〔1〕 班级事务的内容（小学五年级）

	班级事务的内容		
上课前	小组笔记	校阅	每日
	值日日志		每日
	家长教师协会会费保管		2次
	膳食费保管		2次
	毕业储蓄保管		
课间休息	处理点名册		每日
	班级费的征收整理		每学期1次
	教材费的征收整理		每学期1次
	杂费（参观远足驱虫药草花捐款）		每月约1次
午休		体重测量整理	
	填写家庭联络簿		
空闲时间	草拟转出（入）文件		
	编辑年级通信		每周1次
	制作有关保健卫生、教科书情报、名册		每学期1次
	其它调查		每月1次
	学校事务和班级经营计划的存档		
下课后	填写操行、性格记录表		每日
	校阅班级日志		每日
	制订教学日、教学周计划		每日
	修理设备、用具		
	编订辅助教材		
	学校事务		

班级事务是旨在达到教育目标的手段，处理事务本身不是目的。为着有效地处理事务，可将事先想好的事务内容、处理时间列入如上的时间表中。可委托儿童干事办的，则委托之。收款事务亦按月盖章，在总帐和钱袋上盖一下印章即可。

〔出典〕 大嶋三男、石崎篤编：《新编学校经营计划事例集（小学、初中编）》，新光阁书店，1979年，第168页。

[2]　班级经营计划实例(小学)

六年级二班　班级经营计划　　　　　　　　班主任 ________

<table>
<tr><td>班级目标</td><td colspan="9">○ 注意健康安全，积极锻炼身体
○ 发愤学习，勤于思考
○ 亲切待人，尊重朋友
○ 具有最高年级生的觉悟与责任感，通力协作</td></tr>
<tr><td rowspan="7">班级实况</td><td colspan="2">在籍儿童数 男 15名 女 14名 计 29名</td><td rowspan="5">保护者职业</td><td>农业</td><td>8名</td><td colspan="2">建设业</td><td colspan="2">3名</td></tr>
<tr><td rowspan="2">长处</td><td rowspan="2">· 听话、开朗、相处融洽
· 善于听取别人的意见</td><td>公司职员</td><td>5名</td><td colspan="2">运输业</td><td colspan="2">2名</td></tr>
<tr><td>公务员</td><td>2名</td><td colspan="2">商业</td><td colspan="2">0名</td></tr>
<tr><td rowspan="2">短处</td><td rowspan="2">· 聊天的多
· 缺乏耐心，动作缓慢
· 不擅长体育，体力差</td><td>工人</td><td>3名</td><td colspan="2">自由业</td><td colspan="2">0名</td></tr>
<tr><td>制造业</td><td>3名</td><td colspan="2">其它</td><td colspan="2">3名</td></tr>
<tr><td>备考</td><td>不冷静，丢三拉四的多</td><td>父母的有无</td><td>有父母</td><td>28名</td><td>只有父</td><td>1名</td><td>只有母</td><td>0名</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>保护</td><td>要保护儿童</td><td>0名</td><td colspan="2">要适当保护儿童</td><td colspan="2">1名</td></tr>
<tr><td>努</td><td>学习指导</td><td colspan="8">○培养自主的学习态度，提高基础学力
· 使之能主动地进行有计划的学习
· 使之能倾听别人意见，有条不紊地发表自己的见解
· 着重笔记指导、读书指导、运算和汉字的训练
· 针对每个学生特点个别施教，以提高他们的学力</td></tr>
</table>

〔出典〕　千叶县A市T小学《学校要览》，1979年。

研 究 指 南

下述各点可作为研究课题

1．学年、班级包含许多课题，因此经营管理的状态复杂。必须从这个观点出发，科学地阐明学年、班级的课题。

2．学年、班级经营所要达到的目的是什么，具有怎样的职能与作用。从理论与实践上理解它的组织管理的基本问题。

3．对于今日的学校教育实践来说，学习者的教学活动与学校生活的创造性的开发与体制化，是重要的。要从这个观点出发，综合地研究教学过程。

参考文献

1．阿尔温·托夫勒著：《第三次浪潮》，德山二郎主译，日本广播出版协会。

2．长岛贞夫：《儿童社会心理学》，诚信书房。

3．C.E.西尔伯曼著：《教室的危机》(上、下)，山本正译，萨伊玛尔出版。

4．青井、绵贯、大桥合著：《集团、组织、领导才具》，培风馆，1962年。

5．宇留田敬一：《特别教育活动的新进展Ⅰ》“儿童的生机勃勃的特别教

育活动的目标”,明治图书,1979 年。

6. 朴圣雨:《教师职能的系统化》,载坂元昂编《教育系统化讲座》第 2 卷,1974 年。

7. J. H. 古德拉德著:《学校革命》,柴沼晋等译,明治图书,1968 年。

8. D. S. Bushnell ed., Planned Change in Education, Harcourt Brace, 1971.

9. R. H. Anderson, Teaching in a World of Change, Harcourt Brace, 1966.

10. 永冈顺:《美国初等学校经营的组织职能的动向》,国立教育研究所,1968 年。

11. 大嶋三男、石崎庸编:《新编班级经营计划事例集》(小学、初中编)新光阁书店,1979 年。

12. 永冈顺:《班级经营的职能与内容》(《现代教育经营》(2 卷 11 号),协同出版,1981 年)。

13. 吉本二郎、永冈顺编:《学年、班级经营》,行政,1979 年。

14. 吉本二郎、真野宫雄、宇留田敬一合编:《创造新教育的学校经营》(全 6 卷),东京书籍,1981 年。

15. 河野重男、永冈顺编:《现代的教育经营》,学习研究社,1978 年。

16. 《现代学校教育全集》(全 25 卷),行政,1980 年。

17. 宇留田敬一:《特别活动论》,载《教育学大全集第 32 卷》第一法规,1981 年。

第十章 教　师

目　的

越轨行为、学业不良等环绕着教育现场的问题是深刻的。看来，要解决这些问题，广泛地牵涉到日本的政治、教育行政、社会和家庭等各个方面，但关系最直接的却是学校教师的每日每时的实践，这是很自然的。不过，这些跟师资培养的制度，教师的身份、地位和教师工作的行政管理，社会对教师的期待等等，密切地纠缠在一道。所以，现代教师从事的教育实践中的问题，必须同它所处的周围条件、从支撑它的诸条件的关系上，进行综合的考察。

从这一观点出发，本章探讨教师工作的性质、教师的社会职业地位、师范教育，最后还描画一下日本的教师形象。

第一节　教师的工作与性质 ……………………439

第二节　教师的地位 ……………………………446

第三节　师范教育 ………………………………452

第四节　日本的教师形象 ………………………459

（一）教师工作的特点

工作的多样性 教师的活动存在诸多侧面。但中心的活动是"教"学生。在学校教育法中也明文规定了教师职务的法制性质："教谕掌管儿童的教育"（第二十八条第六款，初中、高中亦适用）。所谓"掌管教育"，在小学，主要是教授全部学科；在初、高中，主要是教授特定的学科，同时也辅导学生的学校生活。此外，还要从事家庭访问。这些都是教育活动。但教师的活动不限这些。学校的活动是全体教职员参与并分工执行的，这就是各种委员会活动、主任的工作等等。教师还有一项重要工作，就是研究和进修活动。它作为适应教育的变化、提高教师自身力量的工作，近年来越来越受到重视。

"教"的特点 教师工作的中心首先是"教"。这种"教"并不就是单纯地传授知识。对于教师来说，他要了解所教知识的整个知识体系，理解所教知识在整个知识体系中的地位与意义。"要授予学生小小的知识火花，教师就得吸收整个光海"（苏霍姆林斯基，Сухомлинский，B. A.1918—1970。苏联农村中学的校长，被誉为第二个马卡连柯）。再者，教师设计教学方案、展开教学时，他的演出，亦即指导技能，是重要的。因此，教师往往被喻为"艺术家"、"作家"。（[1]）



苏霍姆林斯基

教职的分化 学校的教职员除了称作"先生"的一般教师、首席教师、校长外，还有养护教谕、事务职员、校务员、伙食管理员。迄今为止，从致力于确立校内管理体制出发，支付管理职务津贴，从法制上明文规定职务权限，一步步实现了教职的分化。从

近年的动向说，根据一九七一年中央教育审议会咨询报告(2)，已经实施了首席教师职的法制化（1974年），主任职的制度化(3)。但是对于此种倾向，也有批判的呼声，指责它使得教师的自主活动在上命下从的校内管理秩序中划一化了，摧残了创造精神和刻意追求的幼芽。

[1]　教师是艺术家、作家

创造了"岛小的实践"的斋藤喜博校长，把教师的工作喻为作家和艺术家的工作。他说："我认为，教育的工作同文学艺术一样，是追求复追求的工作。因为教师需要有作家般的敏锐的眼光、追求心和创造力。从根本上说，需要有一颗信任人、热爱人的心。用这颗心去率直、谦逊地观察对象、研究对象，然后运用自己丰富的经验、智慧和创造力，就象作家在稿纸上或艺术家在帆布上创作那样，构思，塑造。这，就是教师的实践，教师的研究。所以，我一直认为，教师的工作是艺术，教师是艺术家。……教师是凭借儿童、凭借班级、凭借授业，去表现自己的工作的作家"。"小说家恐怕在写小说的过程中，他笔下的人物一定会一次又一次地呼唤着他。作家也许在构思中曾经想让自己的角色自杀，但因为笔下的人物执意'不愿自尽'，作家也一定会作罢的。同样，教师在构思教案时，也同作家的创作一样，时而聆听孩子们的接连不绝的呼唤；时而从教材中获得灵感；时而闪现出自己的主见，然后它们又被彼此融合在一起，成为一体，从而构想出具有生命力的、富于变化的、创造性的教案。而如果你不能成为这样的教师，那末即使是在课堂里，也是不能展开丰富多彩的创造性的课堂教学的。教师不能只会写千篇一律的教案，只会上一成不变的课。我们要尽快从这种窘境中摆脱出来。我想，在这里，教师的工作也存在着同艺术家工作一样的问题。教师必须象艺术家搞创作那样，去努力创作教案，努力创作教学。"

〔出典〕《斋藤喜博全集》(第3卷)，国土社，第401～402页，第409页。

[2]　1971年中央教育审议会咨询报告中关于确立校内管理体制的建议

"(1)各学校应规定分担校务的必要职务制度，确立校内管理组织，以便在校长的领导与负责之下有组织地展开生动活泼的教育工作"。在该建议的"说明"中提到，"要根据学校的种类、规模及各种职务的性质，确立协助校长分担校务的首席教师、教务主任、学年主任、学科主任、学生指导主任等管理、领导上的职务制度"。

[3]　主任职的制度化

主任职是在各校按惯例设置的内部组织。1975年，根据学校教育法实施规则明确规定的有关条例，实施了各类主任职的制度化。因此，从"小学校应建立相应的校务分工组织，以进行和谐的学校管理"（第二十二条第二款，初中、高中亦适用）这一目的出发，分别在各级学校增设如下各项职务制度：小学除设教务主任、学年主任、事务主任外，增设已有的保健主事。初中除这些主任外，增设学生指导主事、出路指导主事。高中设教务主任、学年主任、保健主事、学生指导主事、出路指导主事、学科主任、农场长、事务长。盲、聋、养护学校设教务主任、学年主任、保健主事、事务长(各小学、初中、高中部)、学生指导主事、出路指导主事(各初中部)、学科主任、农场长(各高中部)。"其他主任"视各地实情，按照学校管理规则设置之。

（二）作为专门职业的教师

教职的性质 教师的工作作为一种职业，具有什么样的性质呢？关于这一点，过去有过种种的说法：圣职、劳动者或是专门职业。确实，这些说法道出了教师工作这一职务的某一侧面，但毕竟只是一个侧面，概括不了教师职务的全貌。在一九七四年参议院选举的时候，深刻的物价问题退居后位，教育问题突出地成了争论的焦点，教师问题也是其中之一。这是自由民主党的"教师圣职论"以及各党的教育观(1)在迄今为止的教职论争中的一个反映。现在，文部省当局、学术界、教育现场对"教职是专门职业"的提法，大体持一致的见解，但在内涵的理解上未必取得了统一，甚至是对立的。这是因为，教师工作的理智性、技术性的性质和内容，在很大程度上依存于教育这一事业的性质。

教职的专业性 所谓专门职业，即 profession，是"通过特殊的教育或训练掌握了业经证实的认识(科学或高深的知识)，具有一定的基础理论的特殊技能，从而按照来自非特定的大多数公民自发表达出来的每个委托者的具体要求，从事具体的服务工作，借以为全社会利益效力的职业"(石村善助著：《现代的专业》，至诚堂，1969年，第25～26页)。这里所下的定义同驰名

我国的利伯曼的定义(2)有共通之处。那么，教职果真如这个定义所说是一种专门职业么?市川昭午认为，教职只能视为一种"准专门职"。要看作"专门职"，还有许多问题必须解决。(3)另一方面，对我国教职问题的解决产生了极大影响的国际劳工组织(ILO)与联合国教科文组织(UNESCO)的联合建议《教育工作应看作专门职业》，指出了它的应有面貌(4)。在迄今为止的专门职业的论述中，认为教职同已有的别的专门职比较起来，成熟程度还是一个问题，需要紧扣教育工作的特点，作出教职专业性的论证。

1　各党派在1974年参议院选举中发表的教职观

自民党认为教师是圣职，不同于一般工人。因此争议权和政治活动的自由应受限制。对此，共产党在《赤旗》(1974年4月1日)报上仅从说成圣职亦无妨的角度反驳道:"教育工作是纯粹精神的、文化的工作。这种工作的专家——教师——的活动，无论对于儿童的人格形成还是文化的发展，都具有直接的、重大的影响。在这个意义上，教师确实可以称得上是圣职"。社会党在《社会新报》(同年5月5日)上则批判说，共产党立场的"根本错误在于不承认劳动的尊严"。公明党在6月6日的《公民新闻》上说是"使命职"，民社党则说是"具有劳动者性格的圣职"，各自摆开了竞选的阵势。

2　利伯曼(M. Lieberman)作出的专门职业的定义

①范围明确，垄断地从事于社会不可缺少的工作。

②运用高度的理智性技术。

③需要长期的专业教育。

④从事者无论个人、集体，均具有广泛的自律性(autonomy)。

⑤在专业的自律性范围内，直接负有作出判断、采取行为的责任。

⑥非营利，以服务为动机。

⑦形成了综合性的自治组织。

⑧拥有应用方式具体化了的伦理纲领(code of ethics)。

〔出典〕 Education as a Profession pp. 2~5, Prentice-Hall. 1965.

3　教职作为专门职业的障碍(应解决的问题)

关于这个问题，市川昭午列举了六点:(1)要求于教师的多才多艺，是要教师具备教育机智，能当机立断。肤浅的百科全书式的知识、技术，缺乏作

当一种专门职业的那种独特性，是不能维持有别于其它专门职业的严密性的。(2)工作的内容与展开程序事先作了详细而具体的规定，自由时间和工作的独立性比其他专门职业少。(3)教师的修业年限远比其它专门职业短。(4)许可资格容易获得。(5)出身阶层多是中流下层或下流上层者。(6)经济待遇低下，"圣职"观的舆论压力，以"中立性"为名的政治自由的限制，都是其它专门职业所没有的缺陷，造成了"草包教师"。(《作为专门职业的教师》明治图书，1969年，第75～78页)由此可见，"教职仅在非营利服务这一点上，符合专门职业的标准，在专业技术和长期训练、特别的才能与素质这一点上，还逊于其他专门职业。教师的工作只能作为'准专门职业'"。(同上书，第79页)

[4] 国际劳工组织、联合国教科文组织联合建议《关于教员地位的建议》(1966年)

"6.教育工作应被视为专门职业 profession。这种职业是一种要求教员具备经过严格而持续不断的研究才能获得并维持专业知识及专门技能的公共业务；它要求对所辖学生的教育和福利具有个人的及共同的责任感"。

(三) 教师的教育自由存在与否

何谓教师的教育自由　教师在日常教育实践中拥有的权限，谓之教育自由。在现代公共教育的管理中，国家的作用是极大的。但在国家强行全面地介入教育的管理与实施这一点上，业已被战后的教育改革否定，并制订了承认教师在教育实践上的自由的教育法制体系。虽然，教育不只是教师的作为，但教师的教育实践的自由，是要求教育行政"不应干预教育内容，在教育外部提供维护与健全教育的各种条件"(文部省教育法令研究会：《教育基本法的解说》1947年，第131页)。就是说，教育的内部事务是属于教师的权限范围的。在国际劳工组织、联合国教科文组织《关于教员地位的建议》(1966年)这份给了我国的教育工作者以极大影响的联合建议书中，肯定了教师的"职业上的自由"([1])，从而结束了关于教师的教育自由的论争，明确了职业自由的内涵。因而也可以更严密地给教育自由的范围与内容下

一个定义了([2])。行政当局在这个问题上所持的立场则是，不能把教育自由作为一种权限看待。

判例中的教育自由　在我国的法庭上，教师的教育自由成为论争点的是一九六〇年以后的考勤审判、学力测验审判、教科书审判等所谓“教育审判”。其中，一九七〇年的家永教科书审判①(东京地方法院)判决，是全面承认教育自由的划时期事件([3])。再者，一九七五年的最高法院判决([4])，则表明了这样的教育自由的趣旨：结论上肯定国家的教育权，但在判决理由中既断定了国家干预的限度，又断定了教师教育自由的限度。法律判断且当别论，事实上，教师的教育实施上的自由，既受限制、又受肯定的判例，是多得很的。教育实践的自由，应尽可能地予以肯定。这种自由，借助保障儿童学习权的教育努力，以及由于存在着儿童、父母与社会对于教育实施的诸多要求，将会变得更加丰富、充实。

---

① 家永教科书诉讼审判——日本中央大学法学部的家永三郎教授(当时为东京教育大学教授)自1952年以来，一直是高等学校(相当于我国的高中)用社会科教科书《新日本史》的主编。1960年《高等学校学习指导要领》全面修订后，《新日本史》也相应作了全面修改。该书稿送审后，遭到“不合格”的处分(1963年)。于是，经过若干修改，重新送审，1964年又给予附带条件的“合格”处理。这个附带条件就是，必须删改原稿中近三百处的文字。例如，关于太平洋战争——1941年12月8日至1945年8月15日，以西南太平洋、东南亚为中心，日本同美、英、荷同盟国之间进行的战争，要求删去原稿中的“鲁莽的战争”的措词。家永认为，上述的不合格处分和不合理的修改要求，是违犯宪法的，要求国家赔偿由此带来的损失。这就是1965年起诉的“民事诉讼”。在1964年的审定中被迫作了修改的地方，一部分由编者恢复了原貌。送审结果认为，其中有重要的六处，仍为“不合格”。于是，在1967年又作了一次“行政诉讼”。

这两个诉讼至今尚在审理中。不过，到目前为止，已作过四个判决。而1970年的“杉本判决”是划时期的。这个判决认为，文部大臣对家永教科书的审定，违犯了宪法第21条和教育基本法第10条；同时判决还否认了国家教育权说。这是在日本判决史上第一次肯定“国民教育权”的历史性的判决。——译注

[1]　《关于教员地位的建议》(Recomendation Concerning the Statu of Teachers)

职业上的自由(Professional freedom)——61条　教职者在履行职责时应享有学术自由。(The teaching profession should enjoy academic freedom in the discharge of professional duties) 教员尤其有资格对最适于学生的教材教法作出判断，所以，应在得到认可的课程大纲的范围内(within the framework of approved programmes)，在教育当局的支持下，在选择与使用教材、选用教科书以及运用教学方法等等方面，发挥主要作用(the essential role)。　62条　教员及教员团体要参与新课程、新教科书、新教具的开发工作。

[2]　**教师职业上的自由的内容**

兼子仁把教师的教育权分为由个别教师行使和由教师集体行使两种。它们的内容分别如下所列:个别教师的教育权——(1)授业内容的编制权(制订授业计划，选择教学方法等等)。(2)教科书的使用处置权。(3)辅助教材选定权(辅助教材的编制、选择)。(4)教育评价权。(5)生活指导权。(6)惩戒权。教师集体的教育权——(1)学校的教育课程编制权。(2)教育校务分工的自治权(决定班主任、各种委员、各种主任等)。(3)有关学生的学校教育措施决定权(入学、转学、编班或插班、升级、毕业)等等。(4)惩戒处分权。

〔出典〕《教育法》(新版)，有斐阁，1978年，第415~453页。

[3]　**教科书审判东京地方法院判决(1970年，所谓杉本判决)的教育自由**

"诚如所述，教育是人影响人的促进青少年学生发展的高度的精神活动。实施教育时，教师应使青少年学生理解学问和研究成果，从而使他们获得知识、思考力和创造力。所以，对于教师来说，学术自由是应当保障的、不可缺少的。教育，要求教师科学地研究青少年学生的身心发展及其教育效果，特别要求对青少年学生有着深切的爱和丰富的教育经验。由此看来，教师的教育自由或教授自由，是必须尊重的。而这种自由主要是附随于教师这个职业的自由，是它的专业性、科学性所要求的……"

[4]　**最高法院学力测验判决的教育自由**

"大学教育的场合，学生大体具备了批判教授内容的能力，而在普通教育中，青少年学生尚无此种能力，教师对他们有着强烈的影响力和支配力。再者，在普通教育中，儿童缺乏选择学校与教师的余地。为求教育的机会均等，强烈要求应在全国范围内确保一定的水准。有鉴于此，承认普通教育的教师有完全的自由，是无论如何不能容许的"。(着重号为引用者所加)

"私学教育中的自由和前述的教师的教授的自由，也在各自有限制的一定范围内，予以肯定，是适合的，但在以外的领域，……"

（一）坚定的专门职业志向

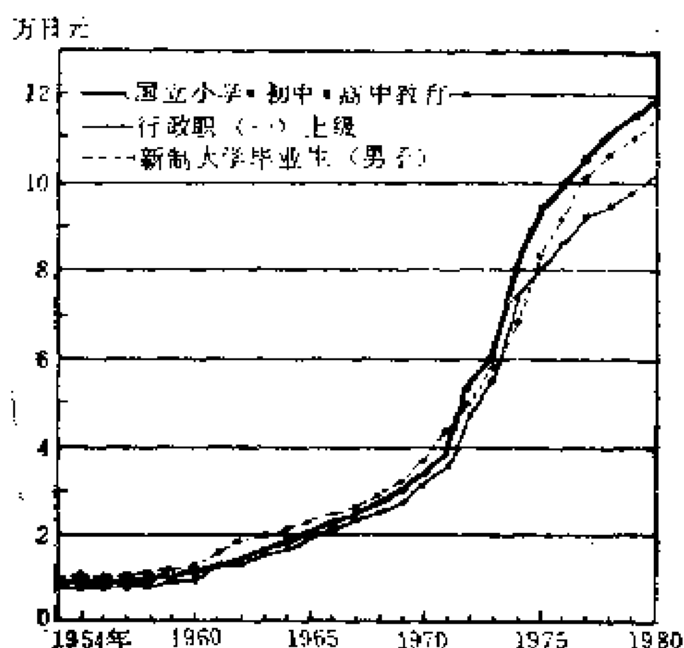
作为职业人的教师　教师的待遇，近年来随着教职人材确保法等的制定而逐渐得到改善。高中以下的教员的平均工资月额的提高，一九七一年到一九七七年期间为一点四倍到一点六倍。初任薪金已经超过了行政职[一]高级职任用者和全产业的新制大学毕业男子就职者的平均工资(1)。虽说如此，但同医生、律师等等的专门职业之间的差距依然很大。公立学校的教员适用的工资表，分幼儿园、小学、初中，高中，高等专门学校，大学、短期大学四种。小学、初中的初任薪金与最高薪金的比率是2.92。每周上课时间从总体看呈减少趋势：小学二十二点四节，初中十七点九节，高中十四点五节(1980 年)。

教职员的人事问题　公立学校教员的录用，由拥有任命权的教育委员会的教育长进行选举(教育公务员特例法 13)，随着志愿教职者的增加，所谓教员录用试验越来越成为相当大的难关。被录用的教员要经过六个月的附带条件的录用期，才能正式被任用(地方公务员法 22①)。在教员中，有助教谕、教谕、首席教师、校长这一类职务系列，升任首席教师、校长时，实施校长、首席教师测验(管理职测验)的居多。小学、初中的教员越来越高龄化，走向首席教师、校长的道路是严峻的。根据地方公务员的退休制的实施，对公立学校的教员也准备实施六十岁退休制。

女教员的增加与勤务条件　在小学、初中，女教员所占的比重年年上升。小学，在一九六九年以后已占过半数。尤其是年轻教员的比率增加。二十五岁以下的在小学占百分之八十四点五，初中达百分之六十三(2)。但比起美国、英国来，还是很

低的。关于女教员的勤务条件，在劳动基准法等法令及条例中，已从保护女性与保护母性的立场作了特别的规定。产假制的利用者年年增加。

[1] 初任薪金月额的演变



〔出典〕 文部省：《我国的教育水准昭和55年度》，1981年，第57页。

[2] 各年龄阶段女子职员所占比率（公立学校1977年）

分　　类	小学	初中
计	55.6%	30.3%
25　岁　未　满	84.5	63.0
25岁以上35岁未满	65.9	41.7
35岁以上45岁未满	49.3	28.0
45岁以上55岁未满	46.7	17.5
55　岁　以　上	32.7	14.6

〔出典〕 文部省：《我国的教育水准(昭和55年度)》，1981年，第52页。

[3] 女子职员所占比率（公立学校）——国际比较——

分　　类		初等学校	中等学校
日　　本	1975年	54.9%	22.9%
	1980年	56.6%	32.0%
美　　国	1975年	67.1%	
英　　国	1975年	77.1%	43.1%
	1977年	76.9%	43.5%
法　　国	1975年	67.5%	51.2%
	1977年	67.1%	52.8%
联邦德国	1975年	63.2%	42.3%
	1977年	63.6%	42.5%
苏　　联	1975年	70.5%	
	1977年	70.5%	

〔出典〕 文部省：《我国的教育水准(昭和55年度)》，1981年，第47、49页。

（二）教师的职业特性与社会地位

作为大量专门职的教职　我国的教员数仅专职者就有一百二十六万七千零四十四名，不消说，比之医生、律师等专门职业集团或其它职业集团，教师集团作为单一的职业集团，其规模之大是无可比拟的。（[1]）而且，女教师占专职教员的百分之四十二点六，这也是有别于其他行业的极具特色的一点。

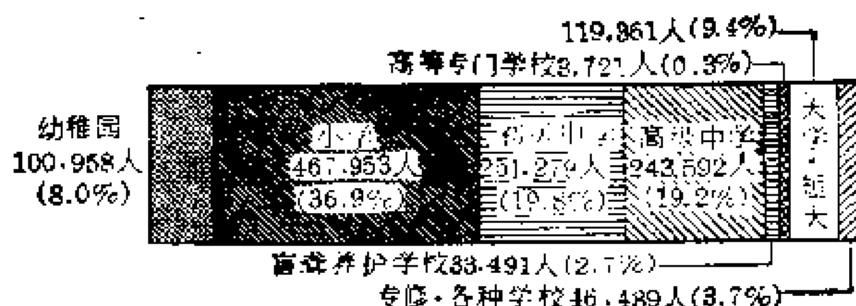
从教员的学历构成看，学历年年提高。初中、高中、大学毕业的教员已占大半。小学新录用的教师中，大学毕业生所占比率也在增加（[2]）。教员持有适于执勤学校的普通许可证者，各类学校均超过百分之九十，比率极高。

教员的社会地位　教职就其传统的形象说，要求教师为献身社会而"廉、正"地生活。在这个意义上，同收入无关的社会评价是相当高的。一九六八年（昭和四十三年），日本广播协会（NHK）作的《日本人的职业观》的调查表明，在十三种职业中，小学教师的收入排为第十一位，但社会贡献为第三位，社会评价亦为第三位。尔后，随着教师在收入方面待遇的改善，教职的相对地位也有了相当程度的提高。一九七七年，日本招募中心以高中一、二年级的男女生约五千名为对象进行的调查表明，举教师为"希望从事的职业"者，男生占百分之十点七（第九位），女生占百分之四点一（第五位）（[3]）。一九七八年总理府对小学、初中生作的调查也得出了大体同样的结果。

作为公民的教师　教师这个职业身份同其他公民不同，社会多期望他们不仅要发挥青少年学生的表率作用，也要发挥社区精神的体现者的作用。教职是以人际间的信赖关系为基础发挥作用的，动摇这种信赖关系的行为会直接给职务的履行带来障碍，这一点是容易推测到的。因此，在规章制度上不能过于吹毛

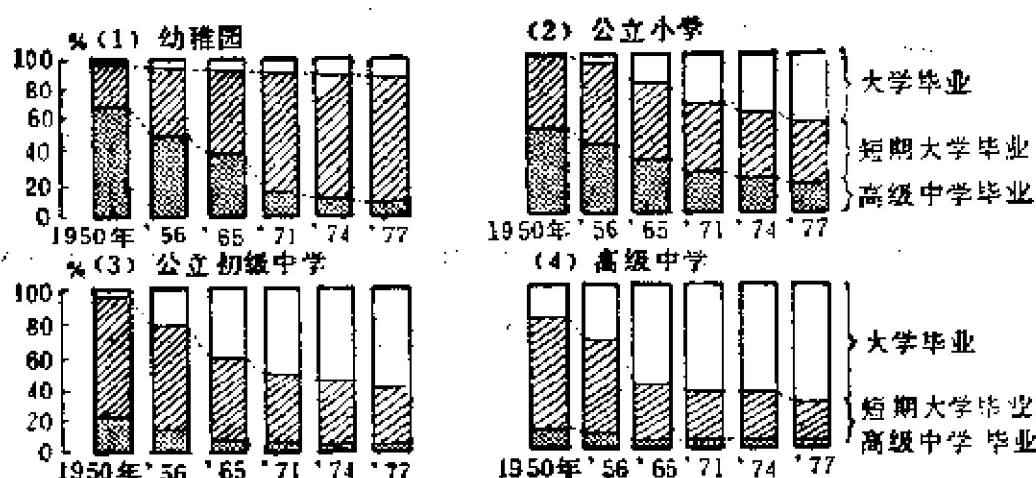
求疵，不能过分束缚教师享有的公民自由。

1　我国的教员数



〔出典〕　文部省编:«文部统计要览»(1981年度)。

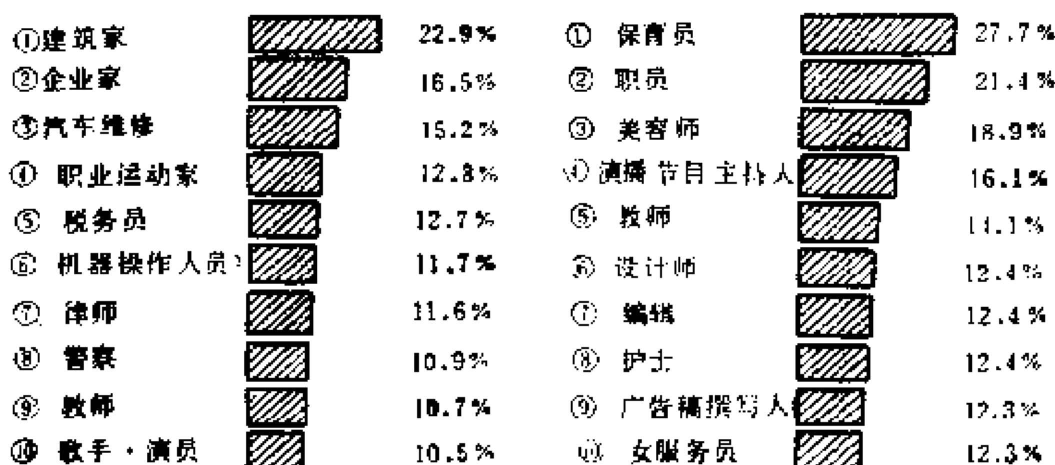
2　教员的学历构成



图(1)(3)系公私立学校合计专职教员数

〔出典〕　文部省编:«我国的教育水准(昭和55年度)»,1981年,第50页。

3　希望从事的十种职业(日本招募中心调查,左图男、右图女)



〔出典〕　«日本经济新闻»,1978年1月6日。

（三）教员团体的组织原理

教职员组合与教职员团体 教员的自主性组织活动大体分组合性活动(union,工会)和职能性活动(association,学会)。教职员组合,主要是旨在改善教职员的经济、社会地位和劳动条件而结成的组织;教员职能团体则是旨在提高教师工作的质量及教师地位而结成的组织([1])。可以说,前者具有生活防卫的倾向,后者则具极强的职能防卫性。以美国为例,美国教师联合会(A. F. T.)是教员组合,加入劳动总同盟(A. F. L.-C. I. O.),但管理职员不得加入。美国教育协会(N. E. A.)则是包括管理职员在内的包罗万象的教员职能团体。不过总的说来,这两者的区别近年来愈益模糊了。

作为职员团体的日本教职员组合 日本教职员组合(简称日教组),是作为组合性倾向相当强的教员团体展开活动的。在国内,它是加入日本劳动组合总评议会(简称总评)的有力组织,在国际,它加入世界教育工作者组织联合会(WCOTP),寻求国际联系。

但是,国立、公立学校教员作为公务员,是不允许结成劳动组合的,因此,以公立学校教员为主体的日教组,在法律上,是各都道府县为单位结成的职员团体的联合组织。职员团体与劳动组合在目的、性质上并无多大差异,但在劳动基本权(即团结权、团体谈判权、争议权)上,从它的职务的公共性看,不能不受到一定的限制。([2])

教职员团体组织的实况 在公立学校教职员组织的职员团体中,日教组是最大的组织,加入者占教职员总数的百分之五十二。不过,都道府县间的差距很大。枥木、山口、德岛、香川、爱媛五县还不足百分之十。日本高级中学教职员组合(日高教右派、左派)、

日本教职员联盟(日教联)、日本新教职员组合联合(新教组)、全国教育管理职员团体协议会(全管协)等等,均属小规模。(3)

1　国际劳工组织(ILO)、联合国教科文组织《关于教员地位的建议》的行政参与构想

(以职员团体为主体者)

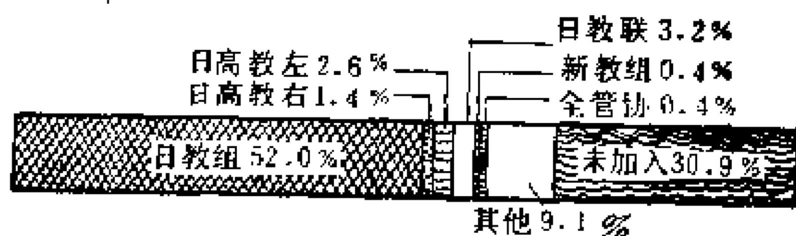
编号	领　　域	主　　体	方　　式
9	决定教育政策	教员团体	干预
10(K)	决定教育政策	教员团体	同其他机构团体协作
32	确立在职教育制度	教员团体	协议
32	运筹、实施在职教育	教员团体	参与
38	制定教员录用标准	教员团体	合作研究
38	制定教员的权利与义务规则	教员团体	合作研究
44	制定升任标准	教员团体	协议
49	设置教员惩戒机构	教员团体	协议
62	开发教育课程、教科书、教具	教员与教员团体	参与
71	制定岗位职责标准	教员团体	参与
71	运用岗位职责标准	教员团体	参与
75	开发教育政策、学校组织、教育事业	教员团体	协议
82、83	决定租金、劳动条件	教员团体	谈判
84	解决劳资间纠纷	教员团体	参与
89	劳动时间	教员团体	协议
110	新设学校	教员代表	协议
116	决定工资表	教员团体	认可
123(2)	决定工资指数	教员团体	参与
124	实施勤务评定	教员团体	事前协议与承认
140	教员社会保障制度的运筹	教员团体的代表	干预

〔出典〕 真野宫雄等编著:《现代的教师形象》,第一法规,第138页。

2 职员团体与劳动组合

	职员团体	劳动组合
结成根据法	地方公务员法	劳动组合法
劳动三权的可能范围	只有团结权	团结权、团体谈判权、争议权均有
劳资谈判的名称	谈判	团体谈判
劳资协约的方式	书面协定	团体协约(劳动协约)

3 教职员团体的组织率(1980年,文部省调查)



〔出典〕 文部省:《关于教职员团体组织的状况》。

(一) 就职前教育

师范教育的两种方式 学校的建立,未必意味着师范教育制度的诞生。起初,学校教师的工作是由低级教徒或能读会写的一般人(奴隶、文书、商人、私塾先生等)担任的。近代以后,随着作为公共教育的学校普及起来,教学内容的标准化和教学方法的体系化,使得有计划地培养大量教员的制度变得必要了。差不多所有国家的师范教育制度,都反映了双轨制学校体系(参看第一部第八章第二节),采取中等学校教员由大学培养,初等学校教员由师范学校(normal school, ecole normale)培养的方式。前者强调学术性,后者强调初等教育内容的掌握、教授技术的领会以及教职伦理。进入本世纪以后,由于义务教育年限的延长、教学论的发展、学校体系的单轨化,师范学校被纳入了高等教育的范畴,它同大学的关系成了研究的课题。一方面,为了克服师范院校出身的教师训练过偏过狭的弊端,追求教职的民主性,而采取统一"在大学里办师范教育"的方式,注重教职的专

门职业性，师范教育同大学的协作日趋加强了；另一方面，仍然采取维持特设师范院校的方式，两者同时并存（①）。即令在采用前者方式的我国，也是争论不休的。

师范教育的内容　教师，如果仅仅凭着喜爱孩子的炽热的教育爱和教育的使命感，是不能尽职的。师范教育的内容，历来由下列因素组成：(1)普通教养，(2)学科内容的学术性研究，(3)教授法理论，(4)教育实习，(5)教职伦理，(6)学校教育的结构性理解等等。在师范学校中，(3)(4)(5)所占的比重大，在中等教员培训机构中，(1)(2)所占的比重大。但是，教育是在生活的一切领域中组织和影响学生进行主动而有个性的学习的。作为一门专业，要求教师具备其它专门职业难以替代的开发教育内容、教育方法的能力，同时要求教师是教育的自律的组织者，所以要强调(6)和理解学生的要素。可以设想，今后的社会生活将会发生进一步变化，它要求教师担负起超越智育专家范畴的新的任务。我们面临着加强教师的教育研究者的侧面和实际生活的主体者的侧面的课题。（②）因此，师范教育是包含了贯穿终身的在职教育在内的。

① 主要国家培养初等教员的机构的演变

		1800	1900	1945
日本		1886 师范学校令 →	→	1948 开放制和在大学中培养
美国	讲习所 ←	→ 1839 普遍设置州立师范 师范学校—学院（2年制）	→ 文理学院（大学） → 4年制师范学院	→ 文理学院（大学） → ← 4年制师范学院 →
英国		1840 师范学校 →	教师训练学院 →	1947（地区师资培训组织 → 教育学院）
联邦德国	教员培训所 →	→	1919 高等师范学校	→ 大学化
法国		1833《基佐法》规定设立师范学校 →	→	1946 ← 学分互换开始 公立中学后2年 1979 →
苏联	教师训练所 →	师范学校 →	1918 师范大学 3年制师范学校	→ 师范大学 → →（4年制）→

② 联合国教科文组织《关于教员作用的变化及其对于教职的准备教

育、在职教育的影响的建议》

18……教员的就职前教育程序必须贯穿如下各点：

（1）……要使有志于教职者，不仅能够发挥学科指导的作用，也能够为发挥社会与教育的发展所要求于教师的种种作用与职能，作好准备。现代教师参与着更加多样的形形色色的课题活动与校外活动，因此必须有这样的准备：能够把教学与培养人作为儿童人格发展的一个过程结合起来。

（2）要使有志于教职者，为有效地并有益于儿童地利用社会文化环境所提供的一切方便和手段，作好准备。

（3）对于教育实习生，要发展他们驾驭变化的主导力、应变力、灵活性、适应性，使之在将来能够发挥应有的新的作用与职能。为此，在培养期间，师范教育机构应当负起这一责任：通过同各种教育机构密切协作，实施实际的训练，为他们提供获得体验这些新的作用与职能的机会。

（4）要使教育实习生为保障个人的及职业的自我开发打好基础，为他们通过将来的自我教育和在职进修，使各自的教育与发展得以继续作好准备。并为使自己的学生发展起同样的性向作好准备。

（5）〔略〕。

（6）为使教员便于参与教育的调查研究，加强师范教育同调查研究的协作，要通过理论与实际两个方面（包括教育的调查研究及其应用问题的概论，以及教育实验技术原理的概论）的各种措施，提高专门职业的素养。

（7）要培养能够有效地利用包括各种媒体在内的教育工艺学手段的教员。

〔出典〕　载真野宫雄等编著：《现代的教师形象》，第一法规，高仑翔译，1977年。

（二）在职教育

教师与研究、进修　“教”这件工作，需要创见和钻研。仅仅弄懂不行，还得把懂了的东西教给学生，使学生弄懂。因此，就得有对于教材本身的研究，以及透彻领会教材后再教给一个个学生的指导上的功夫。正如“从事研究是‘先生’应有的品格”（大村浜著：《漫话“教”》）所告知的那样，研究和进修是作为专门职的教师的义务与权利。教特法（[Ⅰ]）规定的教育公务员的进修之区别于一般公务员的进修，理由亦在于此。教师的研究同学术研究

未必是在同一维度上说的，它的特点是在揭示并解决教育实践展开过程中的具体的课题与问题，解决问题的色调强烈。

今日的在职教育思想　优秀教师是在大学培养的这一认识，今天正在获得修正。大学在师范教育中的作用依然是很大的。但教师在任职期间的研究、进修及其体制化，同大学的作用同等重要。况且，教师是在培养——录用——在职教育这一连串的过程中连续地、分阶段地造就的。在一九七一年、一九七八年的中央教育审议会咨询报告及一九七五年联合国教科文组织的建议等等所表明的师范教育的思想背景下，在职教育的意义越来越大。因此，近年来，若干教育委员会设想了在职教育的"进修体系"，强调要根据教职经验和在校内的地位、作用开展进修活动的必要性。调查也表明，教师自身亦存在着根据教职经验与作用，区分形成教育力时期的意识倾向。（[2]）

在职教育制度的改革动向　在充实在职教育的行政措施上，引人注目的是创设以教师的在职教育为目的的大学院。这是一九七一年中央教育审议会的咨询报告中倡导的，兵库教育大学、上越教育大学已经开学。再者，新任教师教育已在一九七〇年制度化，目前实施二十天为期的进修制度，但有以此为转机，改变为长期的实地进修或见习制度的动向。关于这一制度的实施，在有关人员中间有不同的看法。（[3]）

[1]　**教育公务员特例法**

第19条（进修）　教育公务员为履行其职责，必须不断致力于研究与修养。 2.　教育公务员的任命权者，对于教育公务员的进修所必须的设施、奖励进修的方法及其他进修计划，必须促其制订与实施。

第20条（进修的机会）　要为教育公务员提供接受进修的机会。2.　教员只要不妨碍授课，经本单位首长批准，可离校参加进修。　3.　教育公务员可依据任命权者的规定，挂职接受长期进修（又，关于一般公务员的进修，据地方公务员法第39条，仅规定："要为职员提供接受进修的机会，

以发挥和增进工作效率。2.前项的进修由任命权者行使之。3. 人事委员会可向任命权者作草拟进修计划及其它进修方法的建议”。)

[2] **形成力量的中心时期**(教师的意识倾向)

形成时期 力量(摘录)	教职三年不到	教职三～五年	教职六～十年	教职十一年～二十年	教职二十一年以上	无回答
・分析教材、编写教案的力量	40.6	41.4	15.9	0.7	0.0	1.7
・根据儿童的反应，灵活地展开教学的力量	18.4	49.0	27.0	3.6	0.0	1.9
・通过班会活动，引导整个班级集体的质的提高的力量	28.6	49.9	18.0	1.6	0.0	2.1
・恰切地进行家庭联系和组织家长会的力量	34.0	43.7	16.8	3.5	0.2	1.9
・科学地理解儿童的心理和发展阶段的力量	27.6	36.4	28.6	4.9	0.2	2.4
・对现代教育问题与教育思潮的理解力	16.1	30.3	34.0	14.6	1.7	3.3
・规划并领导年级会、年级委员会的力量	2.4	15.3	44.2	33.6	2.4	2.1
・拟订学校教育计划的力量	1.6	7.1	27.4	49.4	13.0	1.6

(单位是%，本调查是 1981 年 3 月以关东地区 A 县的公立小学、初中的教师、校长及指导主事为对象，由筑波大学教育学系学校经营研究室实施的。校长、指导主事的意识倾向亦大体同表中所列的教师的意识倾向相仿。引自 1981 年日本教育学会发表资料)

[3] 新任教师进修制度的改善意向

改善措施	长期的实地进修						见习制度					
选择数	赞成		反对		维持现行的制度		赞成		反对		很难说	
回答者 ＼ 地区	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
新任教师	49.2	43.8	17.1	23.3	33.7	32.9	20.3	20.0	45.5	45.9	34.2	31.1
校长	79.0	30.5	4.4	14.1	16.6	55.4	88.0	53.7	3.5	21.5	8.5	24.9
指导主事	77.5	34.3	7.0	17.9	15.5	47.8	72.9	52.2	8.5	19.4	18.6	28.4

（单位是%，调查时间：1981年3月。调查对象是关东二县，A系城市型地区县，B系非城市型地区县。引自筑波大学教育学系新任教师教育研究会著《关于新任教师教育的基础研究》，文部省科学研究费特定研究报告书，1981年10月）

（三）师范教育的国际动向

教员培养与教员进修的统一 近年来在国际社会上，一方面以联合国教科文组织《关于教员地位的建议》（参看本章第一节）为契机，对教员的专业性的关注逐渐提高，“持续的职能成长”(continuing professional development)受到重视；另一方面，教员自主地、能动地适应并参与变动社会中的教育革新的必要性受到强调。这两个方面，引起了“学习社会”(learning society)的终身教育、回归教育的主张与连锁反应，形成了将教员培养与教员进修统一和连贯起来以求得教员的持续性、阶段性成长的国际动向。在这一动向中，经济合作与发展组织(OECD)迅即抓住了这个问题，于一九七四年在巴黎召开了关于“教员政策”的专家会议和政府间会议。“师范教育的连续性和教员的阶段性成长”是专家会议讨论的中心议题之一(1)。一九七五年，联合国教科文组织第三十五届国际教育会议在日内瓦召开，通过了《关于教员作用的变化及其对于教职的准备教育、在职教育的影响的建议》。这份建议书指出了教员培养与教员进修相统一的必要性，并且提出了付诸实施的可能措施。(2)

“以学校经营为中心的教员进修”（新任教员的进修充实） 主张教员培养与教员进修必须统一和连贯起来，并把后者置于政策优先地位的经济合作与发展组织，重点倡导了领导者与教员协力推进的“以学校经营为中心的教员进修”。它是满足每个学校的实际与要求，提高课堂教学水平所必须的教员进修。经

济合作与发展组织在一九七四年的"教员政策"会议后，接着从一九七一年到一九七九年又采取了一系列的行动，召开了六次以教员进修为主题的国际会议，把"以学校经营为中心的教员进修"作为中心议题。可以断言，"以学校经营为中心的教员进修"的方式，正是更有效的教员进修方式。它有助于促进教员自觉地、创造性地进行合作研究与开发。

新任教员的进修充实，是我国特别关心的课题，也是国际教育界的动向。

[1]　经济合作与发展组织关于"教员政策"的专家会议

会议讨论的三个中心议题是：(1) 师范教育的连续性与教师的阶段性成长；(2)师范教育的内容、方向与教职的遴选；(3)有关师范教育的各种机构的职责。得出一致的结论如下：

1. 师范教育是引起教育革新的主要因素。

2. 教师的作用必须是创造性的，同时又是破坏性的。为此，他们的在职教育比就职前的教育更为重要。

3. 必须重视教师在教育革新中发挥重要作用的欲望。

4. 现场教师要参与有关发展师范教育的决策，把它看作是专门职业教育的一种新方式，要重视加强师范教育与学校的教育实践的协作。

5. 教师作用与师范教育计划两者将会发生的变化，要求必须有一个具备稳定性的教育战略。

6. 为了发展师范教育，具有预测可能性的调查研究十分重要。

此外，"报告书"的"建议与结论"涉及如下八项：

1. 新的专门职业的师范教育是教育变革的条件。

2. 挑选教职的自我选择(决定)。

3. 就职前教育的改革：(a)适应变化，(b)持续性自我开发的基础。

4. 在职进修的改革：(a)就职前教育的补习，(b)为从事教育的所有人，(c)为新任教师与经验丰富的教师，(d)为帮助参与决策的教师。

5. 政府的职责。

6. 师范教育的政策与有关机构的合作。

7. 灵活性与开放性。

8. 对革新了的师范教育的投资。

（这不是专家会议上正式通过的，是报告书的作者英国基尔大学教授 S. J. 埃格尔斯顿归纳的。）

〔出典〕 日本比较教育学会"师范教育"联合研究委员会编：《师范教育的现状与课题》，第一法规，1980 年。

[2] 联合国教科文组织《关于教员作用的变化及其对教职的准备教育、在职教育的影响的建议》的在职教育政策的原则（1975年）

（1）计划的连续性。使教员能够不断地了解教育制度与教育的调查研究领域中新的发展；能够扩充各专门学科的知识、技术。

（2）综合性。在职教育的对象包括参与教育过程的所有人，亦即包括各级各类的教育人员、学校管理工作者、视导员、师范教育工作者，等等。

（3）设置配备有足够资金和人员的组织机构，以便使一切教育者参与种种形式的在职教育，以及通过同一切有关机构的协作，动员一切有助于这种在职教育的手段。

（4）种种范畴的教育职员参与在职教育的政策、目标、计划的决定与实施，以及教育的调查研究。

（一）战前的教师形象

士族教师形象 近代学校草创之初，掌握了近代教育的理论与技术的教师不足。政府一面创办师范学校，着手培养教师，一面只得募集历来的乡校、私塾的先生，施以速成的讲习，改造他们成为近代学校的教师。再则由于维新变革，大量失业的士族有不少指望从事教职。出于这种历史原委，在明治初年的教师中，以士族出身者居多。"师魂通士魂"，——这种武士风度成了教育界的传统。（[1]）

明治十九年（1887 年），文部大臣森有礼① 制定师范学校令，锐意革新师范教育。该令所规定的"顺良"、"信爱"、"威重"的气质，对尔后教师风格的形成产生了巨大影响。（[2]）

① 森有礼（1847—1889）第一任文部大臣。制定 1886 年的《帝国大学令》，实施教科书审定制度，改革师范教育等，力图确立国家主义教育体制。他还受默里（Murray, D）的影响，强调女教师作为"天然的教员"的重要性。——译注

“理想的教师”　明治三十年代，师范教育终于产生了形式化、划一化的弊病。野口援太郎发愿打破这一局面，标榜培养“理想的教师”，奋起改革师范。以野口为代表的人格主义的教师形象，是当时怀有进步主义思想的青年教师共同的理想形象。在这个时期里，国家的学校管理体制业已确立，教师具有相当于低级官吏的社会身分。但在观念上保持着传统的圣职观念，掌握了教授技术和广泛教养的称得上圣职的“教育者”，是当时理想的教师形象。（3）

女教师形象　女教师受到社会上蔑视女性的封建意识的磨难，但进入明治三十年代以后，渐渐获得了社会的公认。大正期，女教师数激增，成为不少女性的职业之一。（4）

抗争的教师　国家通过教育敕语和国定教科书，规定了教育目的与教育内容。在这里，教师要发挥自身的创造精神，唯有把学生的作文作为自主的教育活动的园地。引导儿童把自己的生活写在作文上，借以促进儿童的自由活动，这就是推行生活作文运动的教师。昭和初期则有参与抵抗法西斯主义的无产阶级教育运动的教员。

1　**士族教师形象之一例——长野县教师正木直太郎**

“严以律己，高洁至诚谨严，举止沉毅，一言一行亦不苟。而对他人则宽厚为怀，亲切温情。通贯自幼修练而得古时武士之魂魄，兼备刚正不阿之气概；洋溢着高尚气质与端庄态度之奕奕风采。诚如世人赠以默笑之雅号一般，平素在其威容里流露着脉脉温情之微笑。凡与先生接触者，莫不谨襟相与，同时亦令人无限之思慕”。（信浓教育会编：《教育功臣列传》，第49页。）

2　**师范学校令**（明治19年4月10日　敕令　第13号）

第一条　师范学校系养成教员之所。

但应注重使学生具备顺良信爱威仪之气质。

3　**野口援太郎的“理想的教师”**

明治三十六年(1903年)9月1日,姬路师范学校之职员,将各自以为理想教师之条件逐一记下,汇集成篇,野口校长为之增删润笔。野口之所谓"理想之教师"者,乃为"眷恋自然,热爱人类,洞察自身于国家社稷中所处之地位与应尽之职责;遂领悟自身对全宇宙所应具备的崇高温文之情操,并且崇尚之,完善之。余确信,教育者,即为实现此种感情之道,并为最高而有力之方策也。须以浑厚之热诚从事之……"

[4] 初等学校中女教员比率的演变

区分(年)	小学校(寻常)			小学校(高等)		
	总数	女	%	总数	女	%
1875	44,500	793	1.8	-	-	-
1885	99,510	4,881	4.9	-	-	-
1895	60,934	4,628	7.6	12,248	2,196	18.0
1905	77,854	14,847	19.1	32,121	7,421	23.1
1915	142,122	42,830	30.1	20,870	2,980	14.3
1925	177,948	65,762	36.5	31,946	3,601	11.3
1935	214,238	75,843	35.4	43,453	4,882	11.2
1944	244,818	139,581	57.0	59,157	12,937	28.6

(二) 现代的教师形象

战后社会的教师 我国在第二次世界大战中的失败与被占领,宣告了军国主义天皇制国家体制的终结。正象一个政党把占领军称做"解放军"那样,对于那些饱尝了镇压和压榨的人们来说,确实是揭开了新时代的帷幕。对教师及教职员组合也不例外。一九四七年日本教职员组合成立,通过了以提高教职员地位与建设民主主义教育文化为目标的《宣言》([1])。它同《伦理纲领》(一九五二年通过)([2])一道,成了日本教师的指南针。可以毫不夸张地说,当时公立学校的几乎所有教职员都加入了。

战后教师形象的展开 称为"新教育"的战后教育的反省是以学力问题、道德教育问题展开的。此外,无着成恭针对教科书内容脱离日本生活实际的问题,展开了扎根于乡村生活、儿童生活

实际的教育实践。这是复活战前的生活作文教育的实践（它的记录：《山彦学校》① 于 1951 年出版）。无着的实践是生活作文教育运动，造就出了大量的生活作文教师。它是我国教育实践上的一笔巨大财富。

在日教组运动展开的过程中，出现了所谓“组合型教师”、“教研型教师”。把教育同日本的现实社会紧紧联系起来是战后教师的一个特色。这是一个新一代教师涌现的时代：他们担忧以朝鲜战争为契机而复活军国主义，反省战前亲受的教育实践，发誓再也“不送弟子上战场”，决心缔造和平社会与展开和平教育的实践。另一方面，也出现了对这种政治色彩浓重的教师的行为进行反省与批判的舆论。“以授业决胜负吧！”这是斋藤喜博告诫于教师的。（《教师的实践是什么?》，1968年）

现代教师　以六十年代高速度经济发展政策为背景飞跃成长起来的经济界，要求高学历的劳动力。面对这种形势，社会上造成了“也当教师”、“只好当教师”的状况，出现了“草包先生”，这是六十年代后半叶至七十年代前半叶的情形。此后由于一九七八年的石油危机，经济发展不能不减缓，加之人材确保法的实施，志愿当教师者增加，教职也成为狭门了。面对这种情势，人们嘀咕“再没有当教师那么热门的了。倘能当上教师可了不起”，社会上出现了“我要当教师”的思潮。现代教师，除了要有高度的授业能力外，正如一九七五年联合国教科文组织的建议（[3]）所指明的，还要有超越了授业能力的作用与解决问题的能力。近年来愈益深刻的越轨行为问题，更需要教师具备这种能力。

[1]　日本教职员组合成立《宣言》

---

① “山彦”，意指山谷里的回声。《山彦学校》，是山形县山元村中学生的文集。在当时青年班主任无着成恭的指导下，学生如实地描写生活，谓之回声。——译注

“今天,我们遵照全日本五十万教职员的意愿,怀着莫大的兴奋和期望,在这里结成了日本教职员组合。日本教职员组合是全日本五十万教职员的希望、意志和力量的结晶。她将肩负起建设新民主秩序和创造新日本文化的伟大使命。唯教育的民主化与充实是日本民主化的基础,它的成败直接左右我国的未来。然而我国的教育现状,无论其民主化的程度或其设施,无不疮痍满目,无以开拓日本光明的未来。这是我们五十万教职员声应乞求,务求早日革故鼎新的。我们今天在此庄严宣誓:我们结集的五十万教职员将竭尽全力,争取教职员待遇的合理改善及其社会政治地位的提高;同时,广泛地与全日本及全世界的工人、农民携手合力,同我国残存的一切罪恶秩序进行斗争,并且彻底地粉碎它!向着灿烂的民主主义教育文化的建设迈进。”

[2] 日本职员组合的伦理纲领

“一、教师要肩负日本社会的课题,同青少年一道生活。二、教师要为教育机会的均等而斗争。三、教师要捍卫和平。四、教师要站在科学真理的立场上行动。五、教师不容许教育自由遭受侵犯。六、教师要寻求公正廉明的政治。七、教师要同家长一道跟社会的颓废作斗争,创造新文化。八、教师是劳动者。九、教师要维护生活权益。十、教师要团结。”

[3] 联合国教科文组织《关于教员作用的变化及其对教职的准备教育、在职教育的影响的建议》(1975年)中表达的新的教师形象

“(a)……教员不仅是信息的提供者与知识的传递者,也是发展学生的能力、兴趣的教育者和顾问。教员对学生的科学世界观的形成起着重要的作用。(b) 学校的作用不限于学科的教授 instruction,教员除了教学外,还具有这样的责任:要同社区的其它教育团体协作,使青少年为参与社会生活、家庭生活、生产工作作好准备。教员除特别教育活动、校外活动外,还要有对学生和家长提供辅导和咨询,以及参与学生的余暇活动的组织的机会。”

研 究 指 南

研究课题

1. 关于教职的专业性与“作为专门职的教职”的可能性。
2. 关于教师的职业地位、社会地位及职业自由、公民自由。
3. 关于现代师范教育(就职前、在职教育)的课题与政策措施。
4. 关于教育工会运动的意义与活动的特点。

5．关于日本教师形象的特点——社会对教师的期待是什么？自己又是怎样形成教师形象的？

6．关于"教师(问题)"的研究方法与领域。

参考文献、资料

一般论述部分

1．平塚益德编:《增订・世界的教师——培养、地位、生活》，行政出版，1966年。

2．石户谷哲夫著:《日本教育史研究》,讲谈社，1967年。

3．中内敏夫、川合章编:《日本的教师》(全6卷)明治图书,1969—1970年。

4．日本教职员组合编:《日教组三十年史》,劳动教育中心，1977年。

5．海老原治善著:《现代日本教育实践史》,明治图书，1970年。

6．真野宫雄、津布乐喜代治编著:《现代的教师形象》,第一法规，1977年。

论教师(专业性、教育权限等)部分

1．市川昭午著:《作为专门职业的教师》,明治图书，1969年。

2．牧柾名著:《教师的教育权》,青木书店，1976年。

3．胜野尚行编:《教育实践与教育行政》(全订版)法律文化社，1979年。

4．胜野尚行著:《教育专门职的理论》,法律文化社，1976年。

论教师地位

1．青木宗也编:《教育公务员的勤务条件》,劲草书房，1977年。

2．望月宗明、矢仓久著:《教师名义的职业》,三一书房，1979年。

3．下村哲夫著:《现代教师・它的生活与法律》,行政出版，1980年。

论师范教育

1．中岛太郎编:《教员培养》,明治图书，1961年。

2．海后宗臣编:《教员培养》,东京大学出版会，1971年。

3．奥田真丈、永冈顺编:《教职员的进修》,行政出版，1979年。

4．日本比较教育学会编:《师范教育的现状与改革》,第一法规，1980年。

5．日本教育学会编:《关于改进师范教育的实际措施的研究》(第1～3次报告)，1979—1981年。

6．筑波大学教育学系新任教师教育研究会著:《关于新任教师教育的基础研究》，1981年(1980年度文部省科研费补助金・特定研究报告书)。

7．日本教育行政学会编:《教员进修的问题》(日本教育行政学会年报7),教育开发研究所，1981年。

第三部

教育学的历史与研究法

第一章　教育学的历程

目　的

教育这一现象是人类有了文化之时就存在的；但以教育现象为科学对象的教育学，是在近代自然科学勃兴、科学研究方法业已普遍确立了的十七世纪以后出现的。第一个教育学学术体系则是在十八世纪后半叶确立的。此后，关于人类与社会的学问日新月异，教育学也获得了长足的发展。

本章第一节叙述教育学的先声——欧美教育学的形成与发展。第二节考察明治以后从欧洲引进了教育学的我国教育学的发展历程。在教育学的这种历史演变的认识基础上，第三节概述今日世界各国的教育学研究动向。晚近关于儿童发展的生理学、心理学研究，提供了许多新的见解，它将会对今后的教育学发展产生巨大影响。在这个意义上，人们期待着教育学从迄今的框框中摆脱出来，实现新的飞跃。

第一节　欧美教育学的发展 ……………………468

第二节　日本教育学的历程 ……………………471

第三节　教育研究的世界动向 …………………479

（一）教授学的形成与发展

育子之书 在西欧，教育论自古以来多采取家政论、王子教育论（帝王教育论）和绅士教育论的形式。约翰·洛克的《教育漫话》，就是一种绅士教育论。人们把这本书当作“育子之书”来谈。卢梭的《爱弥儿》，也往往被视为同类性质的著作。

教授学者的活跃 伴随学校教育的发展，以十六、十七世纪的德国为中心，出现了一批研究学校教育的具体方策的“教授学者”。一六一二年法兰克福① 选帝议会之际，呈递“奏书”，指责历来的教授法的弊端，力说公共教育必须朝国民教育的方向改革的，是拉特克② 。不过，最大的教授学者当推《大教授学》（又译《大教学论》，——译注）的著者——夸美纽斯。但他不独是教授学者。他的巨著《改善人事的总建议》（该书草稿大部分原封不动地收藏于书库，直至二十世纪），就已经显示了他不仅是教育学家，同时也是社会改革家（虽则未能如愿以偿）。这本书是以泛智体系（一种百科全书主义体系）、教育论（以“汎教育 pampaedia” 为题的终身教育论）和语言论（论述了增强国际理解的作为启蒙手段的语言）为核心，涉及学术、教育、政治、宗教的全面改革计划。它是向全人类发出的参与改革的呼吁书。

旨在人的形成与社会改革的教育学 裴斯泰洛齐和他的教育学说所产生的巨大影响，是无论哪种教育论、哪个教育家都无法比拟的。他本人并没有总结出系统的教育学，但许多教育家和教育学者从裴斯泰洛齐的著作和实践中，吸取了旨在人的形成

---

① 法兰克福（Frankfurt am Main），联邦德国中部美因河畔的工商业城市。系法兰克王国时代就已经发达的最古老的都市之一。哥德的诞生地。——译注

② 拉特克（Ratke, Wolfgang, 拉丁名 Ratichius, 1571—1635），德国教授学家。主要著作有《语言教授法通论》。——译注

与社会改革的教育睿知。

以幼儿园的创造者闻名的福禄倍尔①就是其中的一个。在他的主要著作《人的教育》（1826年）中发展了"自我活动原则"和裴斯泰洛齐的"直观原则"，从而对教育工作者尤其是幼儿教育工作者和保育人员，产生了巨大影响。



福禄倍尔

（二）教育学的创立

理论、系统的教育学　赫尔巴特在大学的讲坛讲授《教育学》，从而在德国首创了具有理论体系的教育学。他的代表作是《普通教育学》（Allgemeinè Pädagogik，1806年）和《教育学讲授纲要》（1835年）。赫尔巴特吸收了裴斯泰洛齐的观点，才使他的教育学得以体系化。他的从实践哲学演绎出教育目的，从心理学演绎出教学方法的教育学，虽然后来被抨击为丢弃了教育学的独立性，但"管理、训育、教学"、"教育性教学"及"多种兴趣"这一些赫尔巴特教育学的中心概念，却得到了尔后教育学的继承。他的弟子们发展了赫尔巴特教育学，形成了赫尔巴特学派。

教育实践的理念体系　赫尔巴特确立了教育实践的概念体系，那托卜②则主张教育实践的理念体系的教育学。他著有《社会教育学》（Sozialpädagogik，1899），强调意志的陶冶和情操的陶冶跟历来注重的理性的陶冶同等重要。那托卜的社会教育学，是把教育学建筑在伦理学、逻辑学、美学等等整体的哲学基础之上的哲学教育学。

实验教育学　把教育学从哲学的桎梏中解放出来，提高到独立的科学高度，吸收实验心理学成果，提倡实验教育学的，是梅伊曼（Meumann，E.）和拉依（Lay，W. A.）。梅伊曼试图借实

验教育学为教育学奠定基础，拉依则主张实验教育学就是教育学。

精神科学的教育学　迪尔泰③从精神科学的立场出发，倡导文化教育学(Kulturpädagogik)。他从教育目的是受时间和空间的制约与变化的这一认识出发，认为普遍妥善地规定教育目的是不可能的；普遍教育学是不能成立的。他的本旨在于，教育学要以随时空而具不同特点的教育现实，作为研究的课题。

（三）教育科学

“教育的科学”　法国社会学家迪尔凯姆（Durkheim，E.）主张建立“教育的科学”（Science de l'education)。它既不同于探究确立教育的理念与规范的思辨教育学，也不同于旨在指导教育实践的教育学(pedagogic)，而是以作为社会事实的教育现象的客观性、实证性研究为内容的。他的“教育的科学”可以说是一种社会学的科学。他把教育看作是对年轻一代所进行的一种方法论的社会化，认为教育是要把年轻一代培养成分工化、文明化、道德化的社会的一员。因此，它有助于作为社会职能的教

---

① 福禄倍尔(Fröbel, Friedrich Wilhelm August, 1782—1852)，德国教育思想家，教育实践家。他受裴斯泰洛齐的影响，认为儿童的游戏和劳作对于人的形成具有巨大意义。1837年创办世界第一所幼儿园。他创制的一套儿童活动玩具，叫做“恩物”(Gabe)，已普及于全世界。著作有«人的教育»、«母之歌与爱抚之歌»、«幼儿教育论»等。——译注

② 那托卜(Natorp, Paul Gerhard, 1854—1924)，德国哲学家，教育学家。他的教育思想，强调知情意三个方面的和谐发展，尤其注重意志教育，社会教育对集体生活最为重要。他的«社会教育学——立足于社会的意志教育的理论»初版于1899年，同杜威的«学校与社会»初版同年。第四版(1919年)吸取了最新研究成果，作了大量增删。由“基础论”、“伦理学与社会哲学的主要概念”、“意志陶冶的组织与方法”三部分构成。——译注

③ 迪尔泰(Dilthey, Wilhelm., 1833—1911)，德国哲学家。主要教育著作有«关于普遍妥善的教育学的可能性»、«精神科学绪论»等。——译注

育的研究，也有助于作为社会现象的教育问题的科学解决。但对于有意识、有计划、有组织的人的培养，例如智育，没有论及。

纯粹教育科学 在德国，克里克(Krieck, E.)不考究对教育实践是否有用，专以教育的事实认识与法则认识为目标，提倡教育科学(Erziehungswissenschaft)，以替代教育学(Pädagogik)。不过，他的纯粹教育科学并不否定历来的教育学的存在。他认为，历来的规范教育学是一种技术学、应用教育科学，是作为纯粹教育科学与现实的教育过程之间的一种媒介存在的。但它的存在只能限于依据纯粹教育科学所确立起来的合乎规律性的部分。他从教育是社会的根本职能这一认识出发，认为教育科学必须同社会学结合起来。不过，他的教育科学是同心理学完全绝缘的，因为他拒绝经验科学的研究方法，把现象学的本质直觉视为有效的方法。

作为经验科学的教育学 在美国，为了合理地解决教育的实际问题，从二十世纪初开始，就进行了实证性经验科学的研究。学校调查、实验学校、心理学实验室、教育测量等等，是它的研究对象或研究场所，取得了丰硕的成果。本世纪十年代，教育的科学运动勃兴，作为经验科学的教育学（教育的科学）确立起来了。

（一）明治前期——近代学校教育的创始与教育学

我们来考察一下日本教育学的发展历程。虽说它牵涉到本书各章提及的各种教育问题，但要在有限的篇幅里，根据教育研究的各个领域中所累积的成就，探讨其内容及其科学理论的展开，是不可能的。这里只能着重就各个时期里显示了科学理论水平的、冠有“教育学”之类的标题的书籍，粗略地描述一下它的

特征。

教育实际的理解与教育译著　对欧美学校教育实际及其教育理论的关心，从福泽谕吉的《西洋情况》（1866年）可以察见，在江户幕府的末期相当高涨。明治五年（1872年），《学制》施行，近代的学校教育成了日本人的一个现实课题。所以，他们所探求的外国教育著述不独是外国的东西，亦是同日本教育相关的东西。诺森[1]的《那然氏小学教育论》（1877年）和佩奇[2]的《彼日氏教授论》（同上）等具体阐述学校中如何展开日常的教学，需要哪些设施设备的教育著述，得到了翻译和介绍。

裴斯泰洛齐与斯宾塞　进入明治十年代后，出现了超越教学的实用书籍范围，要求获得更加原理性、系统性认识的新动向。在教育实践方面，留美归来的高岭秀夫[3]介绍与普及裴斯泰洛齐主义的教育论、教学法，展开了开发主义教育，产生出白井、若林的《改正教授术》（1883年）。在更总括地研究教育与社会问题上产生了影响的是斯宾塞[4]，《斯氏教育论》（1880年）等大量著作被翻译介绍出来。通过斯宾塞的著作，知识阶层的许多日本人学到了社会进化论的观点，这是思想史上不可忽略的事

---

① Northend, Charles (1814—1895)，美国教育家。著有《教师与家长》、《教师的助理》、《给家长的信》等。——译注

② Page, David Perkins (1810—1848)，美国教育家。著有《教授的理论与实际》，该书依据他的实际经验，论述了教师论、教育观、教授法、学校管理等，是当时一本很好的教师指导书。该书的日译本即《彼日氏教授论》。——译注

③ 高岭秀夫（1854—1910），明治时代的教育家，"师范教育的功臣"。在他的建议下，白井毅、若林虎三郎写成的《改正教授术》对当时的教育实践产生了巨大影响。——译注

④ 斯宾塞（Spencer, Herbert, 1820—1903），英国哲学家。先后著有《第一原理》、《生物学原理》（二卷）、《心理学原理》（二卷）、《社会学原理》（三卷）、《伦理学原理》（二卷）。这些著作，集当时资产阶级科学之大成。他的《教育论》共分四部分："什么是最有价值的知识"、"智育"、"德育"和"体育"。1860年和1861年，先后由美国和英国的出版社汇集成书出版。——译注

件。

日本人撰写的以"教育学"为名的第一本著作，是伊泽修二①的《教育学》（1882年）。这本书以他在美国师范学校留学时的笔记为依据，阐述对于教育问题的心理学理解。

（二）明治后期——德国教育学的昌盛

赫尔巴特教育学的盛行 明治后期日本以德国为榜样确立了近代的国家体制，其学术界也绝对地倒向德国。在教育学方面这一倾向亦极显著。1886年的各种学校令、1890年颁布的教育敕语所体现的国家教育体制，反映了明治二十年代里，强烈地吸引日本教育学者的是赫尔巴特的教育学。1889年，帝国大学邀请豪斯克纳赫特②主讲的赫尔巴特与赫尔巴特学派的教育学，获得了谷本富③、大濑甚太郎④等学者的共鸣，并通过论著、讲习会广泛流布全国。为了引导人们注重德性，倡导学术研究的体系性和阶段教学法，赫尔巴特、林德纳⑤、赖因等的著作被一一介绍翻译，促进了仿效他们的风格的教育理论的发展。谷本富的《科学教育学讲义》（1895年），就是代表性著述之

---

① 伊泽修二（1851—1917），明治时代的教育家。长年从事师范教育、音乐教育，盲哑教育的实践研究，著有《教授新法》、《教育学》等。——译注

② 豪斯克纳赫特（Hausknecht, Emil, 1853—1927），德国教育学家，专攻语言教学法。后来他以教授教育学为主，采用赫尔巴特学派的著述为主要参考书。——译注

③ 谷本富（1867—1946），明治时代的教育家。著有《实用教育学及教授法》、《科学教育学讲义》、《教育学讲义速记录》、《普通心理学集成》、《将来的教育学》、《系统新教育学纲要》、《最新教育学大全》。——译注

④ 大濑甚太郎（1865—1944），明治时代教育家。著有《教育学》、《教授法沿革史》、《实用教育学》及《欧美教育史》多卷。——译注

⑤ 林德纳（Lindner, Gustav Adolf, 1828—1887），奥地利教育家，赫尔巴特教育学的鼓吹者。——译注

一。

对社会教育学的关注　进入明治三十年代，从社会着眼研究教育的倾向增强，教育学界引进了威尔曼[①]（Willmann，O.）、贝格曼[②]那托卜（Natorp，P.G.）等的德国的社会教育学。日本近代化的进展到了明治后半期，种种的社会问题产生出来，要求以新的观点考察教育。可以说，教育学者们试图依靠德国教育学来回答这一要求。这方面引人注目的有谷本富的《将来的教育学》（1898年）、吉田熊次[③]的《社会教育学讲义》（1904年）等等。

实证研究的倡导　在教育现实中发现问题，依据确凿的材料展开自己的思索——这是日本的教育学者们在很长时期内未能做到的。他们用以考察教育的框框是德国教育学，并依据它作出自己的著述。当这类著述的思辨性、唯心性受到非议时，又转而翻译介绍德国的梅依曼、拉依的实验教育学。许多教育学者就这样专注于转述外国教育学说。在这个风潮中，唯独著有《实际教育学》（1909）的泽柳政太郎[④]是独树一帜的。

迄今的教育学所显示的另一个特点，就是注重以教师为中心的教学。从明治末期至大正期间，对这一弊端的批判逐渐抬

① 威尔曼（Willmann，O. 1839—1920），德国教育学者，基督教教育学的创始者。——译注

② 贝格曼（Bergemann，Paul，1862—1946年），德国社会教育学家。他主张教育学应建立在生物学的基础之上，树立"以经验科学为基础，借助归纳法的普通教育学或文化教育学的社会教育学"。著有《社会教育学》、《社会教育学纲要》等。——译注

③ 吉田熊次（1874—1964），教育学家。著有《社会教育学讲义》、《系统教育学》、《教育及教育学的本质》等。——译注

④ 泽柳政太郎（1865—1927），教育学家。著有《实际教育学》、《泽柳全集》六卷。——译注

头了。

（三）大正、昭和前期——教育改革思潮与教育学的进展

理想主义教育学　独立研究的意识未必充分，专门转述外国的尤其是德国的教育学，而不以日本的教育现实为直接研究的对象的教育学状况，在大正民主到来的时代中出现了变革的动向。这就是，虽则依旧保持着追随德国的气息，但显示了深化教育与教育学的哲学思索的倾向。它的表现就是对新康德派的哲学与教育学的兴趣。篠原助市①著述的《批判教育学的问题》（1922 年），就是一个代表。继新康德派之后，又接受了迪尔泰、施普兰格尔②、利特③等的文化教育学。在“教育学”研究的教育学中，也反映了对于历史、文化、民族问题的兴趣。

儿童中心主义　明治三十年代，帕卡④的著作经樋口勘次郎⑤的介绍，促进了人们对儿童中心教育的关注。但对实用主义教育学真正发生兴趣，还是在大正新教育运动时期。那时，一些教育学者边投身实践，边研究杜威，介绍并且实践了设计教学

---

① 篠原助市（1876—1957），教育学家。著有《批判教育学的问题》、《理论教育学》、《教授原论》等。——译注

② 施普兰格尔（Spranger, Eduard, 1882—1963），德国哲学家、教育学家。著有《德国教育史——义务教育的历程》、《青年心理》等。——译注

③ 利特（Litt, Theodor, 1880—1962），现代德国哲学家，教育学家。著有《自然科学与人的形成》等。——译注

④ 帕卡（Parker, Samuel Chester 1880—1924），美国教育学家，潜心于中小学教授法的理论与实践的研究。主要著作有《高级学校教授法》、《初级学校普通教授法》。——译注

⑤ 樋口勘次郎（1871—1917），日本教育学者。他抨击陷于形式主义的赫尔巴特的五段教授法，主张注重儿童的自发活动。倡导自学主义、创造主义、自由教育。他的《统合主义新教授法》，对当时的教授法带来新的生机。另外，还著有《国家社会主义新教育学》等。——译注

法、道尔顿制。芦田惠之助①、野村芳兵卫②等寻求教育的新发展的这些非学究气的教育家们，陆续发表了自己的实践研究成果。这是不能忽略的。再者，“八大教育主张”③（大正十年）清楚地反映了这个时期改革思潮的面貌。

① 芦田惠之助（1873—1951），教育家，主要从事小学国语教科书的编纂工作。著有《寻常小学缀法》（六册）、《高级小学缀法》（二册）、《阅读教学》、《小学读本与教坛》（十二卷）等。——译注

② 野村芳兵卫（1896—），教育家，积极从事“生活作文教育运动”，创办儿童之村小学的机关刊物——《生活学校》，著有《野村芳兵卫著作集》（全八卷）。1973—1974年，黎明书房。——译注

③ 八大教育主张

1921年（大正10年）8月1～8日，在东京召开的公开讲演会上提出的八大教育主张列表如下：

大会上的讲演题目	讲演者生卒年	特　点
1 活动教育的要点	及川平治（1875—1939）	活动教育论（明石女子师范附小）《分团式活动教育法》
2 真实的创造教育	稻毛诅风（1887—1946）	创造教育论（主办教育杂志——《创造》）
3 自学主义教育的基础	樋口长市（1871—1945）	自学教育论（东京高等师范学校）《自学主义教育法》
4 自由教育的真髓	手塚岸卫（1880—1936）	自由教育论（千叶师范附小）《班级王国》、《自由教育真义》
5 文艺教育论	片山伸（1884—1928）	文艺教育论（文艺评论家，杂志“艺术自由教育”）
6 冲动满足与创造教育	千叶命吉（1887—1959）	一切冲动皆满足论（广岛师范附小）《独创主义教育价值论》
7 自动主义的教育	河野清丸（1873—1942）	自动教育论（日本女子大学附小）《自动教育法的原理与实际》
8 全人教育论	小原国芳（1887—1977）	全人教育论（创办成城学园、玉川学园）《教育改造论》

本表引自中谷彪等编著《现代教育的探究》第一法规，1983年版，第233页。——译注

实证研究的进展　以实证材料为基础的教育研究动向，可以从明治中期佐藤诚实①的日本教育史研究、高岛平三郎②的儿童研究中反映出来，但未能构成教育学的主流。从明治末年开始，铃木治太郎③、松本亦太郎④、久保良英⑤等人从心理学的角度展开了智能、素质等问题的研究。田中宽一⑥、冈部弥太郎⑦等又进而展开了教育测量法的研究。教育学者的代表人物是阿部重孝⑧。到大正期，教育调查的工作也展开了。阿部、城户幡太郎⑨、留冈清男⑩等，在昭和八年（1933年）创办《教育》杂志，在昭和十二年组织教育科学研究会。就在那个时期，同旧有的教

---

① 佐藤诚实（1839—1908），国学家。著有《日本教育史》（二卷）、《语学指南》（四卷）、《假名新说》等。尤其是《日本教育史》，以考证史学为背景，从文化史的角度叙述日本教育史，开拓了研究的新生面。——译注

② 高岛平三郎（1865—1946），教育家，日本现代心理学的先驱者。著有《心理学纲要》、《教育心理学》、《儿童心理讲话》、《家庭心理讲话》等。——译注

③ 铃木治太郎（1875—1966），心理学家。专攻智力测验。1930年，制订铃木·比奈量表，1936年经改订，成为日本最有权威的量表而被广泛采用。——译注

④ 松本亦太郎（1865—1943），日本心理学的开拓者之一。著有《实验心理学》、《心理学讲话》、《绘画鉴赏心理》、《素质心理》、《心理学史》等。——译注

⑤ 久保良英（1883—1942），心理学家。著有《精神分析学》、《实验心理学精义》、《晚近的心理学》、《学习心理学》、《心理学概述》等。——译注

⑥ 田中宽一（1882—1963），教育心理学家，教育测量学的先驱，制定田中式智力测验法。著有《教育测量学》、《教育统计法》、《田中比奈式智力测验》等。——译注

⑦ 冈部弥太郎（1894—1967），教育学家，在日本的教育测量和个性调查等教育心理学的研究领域，作出了开拓性的研究业绩。著有《教育测量》、《个性调查》、《教育与心理学》（心理学讲座）等。——译注

⑧ 阿部重孝（1890—1939），教育行政学家。他针对当时崇尚哲学的、思辨主义的教育学研究思潮，倡导统计的、实证主义的教育学研究新风。著作有《欧美学校教育发展史》、《教育改革论》。——译注

⑨ 城户幡太郎（1893—），心理学家。著有《心理学概论》、《心理学史》（上）、《教育科学论究》、《现代心理学》等。——译注

⑩ 留冈清男（1898—1977），日本教育家。著有《生活教育论》、《教育农场五十年》。——译注

育学针锋相对的马克思主义的新兴教育学勃兴起来了。

（四）第二次世界大战后——教育研究的扩展

战时的教育学　第二次世界大战，对于以西欧化为重要契机展开的日本近代化，是一块试金石。主要仰赖欧美教育学而形成学术理论的日本教育学，在这个时期显示了立足于皇国精神的日本教育学的构想。但问题在于，它构筑了能够保证教育研究成效的框架吗？

战后教育改革与教育学　战后教育改革对教育学的影响，突出地表现为各种教育和研究机构在数量上的发展。学校制度、教员培养制度的改革，带来了师范大学和学部的增设、研究人员的增加。教育学各领域的分化、专门化也随之获得了进展。著名的学会本来只有日本教育学会（1941年设立），这时，日本保育学会（1948年）、日本教育社会学会（1949年）、日本体育学会（1950年）、日本社会教育学会（1954年）、教育史学会（1956年）、教育哲学会（1957年）、日本教育经营学会（1958年）等相继设立，国家和地方自治体的教育研究所陆续创办，民间教育团体的研究活动也很活跃。心理学等有关学术领域，也呈现同样的倾向。

从学术研究看，战后的教育学在美国的注重实验与调查的实证性教育研究的影响下，研究领域超越了学校教育的范畴。战前的那种德国式的观念性、思辨性的学风有了极大的转变。不过，虽则对外国的动向反应敏感，但不能说，容易流于介绍、转述、模仿的倾向已经不复存在了。

为了今后的发展　在国际交流日趋活跃的时代，对外国的教育与教育研究动向的敏感决不是一种错误。问题在于，它似乎已经形成片面的入超了。在教育学同其它相关科学的关系上，

也有人指责这种入超倾向。日本的教育学能够形成多少有创见的体系，是今后的一大课题。甘于数量上的发展，现在还是"学术研究的方法论和锤炼不足"。（留冈清男）我们不要忘却了这句话的一定的份量。

〔参考〕海后宗臣：《日本教育小史》，讲谈社学术文库版，1940年。

（一）研究领域的扩大与方法的多样化

当今世界各国在进行哪些研究呢？这些研究又有哪些特点呢？关于这一点，本节试从研究对象、研究方法、研究体制、研究环境四个方面进行分析（各专门学会的刊物经常发表依据新研究成果作出动态展望的文章）。这里，依据联合国教科文组织和伦敦赫拉勃公司联合出版的富尔委员会报告书《学会生存》① 为主，作一概观（日译本《未来的教育》，第一法规出版）。

研究领域的扩大 首先从研究对象看，教育研究的领域逐渐扩大。最能反映这一动向的适例就是终身教育。按照终身教育的观点，教育不限于儿童期或青年期这样一个人生有限的时期，它贯穿于人的整个一生的全过程；而且教育的场所也不限于学校，它存在于生活的所有领域。它使人想起整个人生的运筹都能成为研究的对象，任何人类现象都可能作为教育研究的对象进行研究。这种可能性是采取传统上称之为"教育学"的学术领域的扩大的形式呢，抑或采取同其他有关学科统一的形式，使这种可能性变为现实性呢？这是不能一概而论的。

研究方法的多样化 可以说，无非就是研究人本身的教育研究具有极大的学际性质，在阐明问题时需要有关科学的多角研

① 中译本由上海华东师范大学比较教育研究所译，上海译文出版社，1979年版。——译注

究。富尔委员会的《未来的教育》在论及这些成果及其对于教育研究的贡献时说，"在教育世界的内部和外部，不断积累着科学的、技术的、社会的、文化的和结构上的革新。它们将会使各种教育制度的基本条件和结构获得根本的变革。近来发人深省的大脑研究、信息论的进展、语言与心理技术的研究机构所作的系统工作、集体心理学和文化心理学小组所取得的成果、系统分析学者和控制论专家所创造的模式，这些都是最近发现的新成就。这些新成就，是有助于增进传统的学校制度效用的各种新成果中最引人注目的"(国立教育研究所富尔报告书检讨委员会译)。

（二）研究活动的交流和体制化

学际交流、联合研究的活跃 从研究人员方面看，许多人已逐渐地不单纯纠缠于教育问题的分析，一般是结成多学科的研究小组开展联合研究。一九五九年，三十五名科学家、学者和教育家集会于伍兹霍尔讨论教育问题，就是一个典型的实例。在这个讨论会上，数学、心理学、教育学、历史学、物理学、生物学、医学、古典文学、电影摄制的专家们一起讨论，结果产生了《教育过程》这本著作。它对本世纪六十年代的教育、教育研究动向产生的巨大影响，是人们记忆犹新的。在实验和调查中引进电子计算机和电子工程学的技术，也加快了联合研究的步伐。能否断言这种倾向的进展就是进步，尚不清楚。这里不禁使人想起了汤川秀树① 谈物理学研究的一段话："现代科学中的认识主体不再是个人，它正在让位于科学家研究小组。决策的主体也倾向于由社会和国家来担当了。然而我们搞学问的真正乐趣，却在

① 汤川秀树(1907—1981)，理论物理学家。他的中子理论的成就，获1943年文化勋章奖、1949年诺贝尔物理学奖。——译注

于自身成为认识的主体"。

国际交流　教育研究的国际交流，无疑在日益活跃之中。但比之自然科学、艺术诸领域，似乎存在不少问题。《未来的教育》这样评述道："交流经验的机构，至今还远远没有充分发挥它的作用。我们迄今还未能设法做到在没有意识形态与政治的限制的情况下，在消除了偏见与沉默的情况下，以一种真正的国际精神发展相互间的接触。我们太倾向于牺牲一些必要的深度与'技术性'，而专搞轰动一时的政治局面了。在往昔的殖民地国家及其过去的宗主国之间进行的教育与文化方面的双边交流，比新近取得独立的国家之间所进行的交流要多些"。这段评语，看来是反映了致力于促进国际交流事业的联合国教科文组织的观点的。当你碰到诸如唐泽富太郎在《教科书与国际理解》中举述的各国教科书不去正确描述他国的例证时，不能不使人感到，教育研究者往往表现出无法超越国界的狭隘立场。

（三）教育研究的"现实"环境

政治旋涡中的教育　"今天在大多数国家里，办教育的责任主要落在公共团体和国家身上了。这里有三个主要原因。第一，现有一种依靠公共团体去满足社会需要的普遍趋势；第二，几乎在所有的国家里，……人们都认为只有国家才能负责制订全面的教育政策；第三，许多政府认识到教育在政治上起着日益重要的作用，因而决意要维护对教育的控制。"从财政方面也可以看出这一点。例如，一九六五年全世界的军费开支达一千八百二十亿美元，而教育部门的公共支出就达一千三百二十亿美元。加上其它部门的教育支出以及私立学校的开支在内，教育经费总额远远超出了军事开支。（《未来的教育》）

第二次世界大战后，教育预算在世界公共财政开支中仅次于

军事预算，占第二位。各国重视教育的政策，使得教育研究日趋活跃。但是国家的政策，是在国际国内的动力关系之中，在种种需要与利害关系的矛盾冲突与协调妥协的过程中实现的。教育政策具有在国际上增添国家威望的竞争性质；在国内解决社会的、经济的、宗教的以及源于种族的对立与歧视的种种问题的性质。这样，在制订和执行研究计划、获得成果、付诸应用等教育研究的各个环节中，不管研究人员是否意识到，对这些问题作出何种态度的抉择，多少总附带某些条件的。

寻求人的潜能 本世纪六十年代各国爆发的学潮，能否使教育和教育的发展一直保障人的潜能的更大发挥呢？人们对此抱有疑虑。事实上，这个问题今日也呈现了各种各样的情形。“教育既有培养创造精神的力量，也有压抑创造精神的力量。教育在这个领域内有它复杂的任务。认清这些任务乃是现代心理、教育学研究最有成果的学术业绩之一”。(同上)——这个任务，要求世界上有更多的研究工作者超越国界，共同进行研究。

研究指南

教育学一开始是从“如何教”这一教学论课题出发进行研究的。随着教育的普及、发展与作为教育对象的儿童的发展研究的进展，形成了以教育现象这一事实为对象，客观地、实证地进行研究的教育学。教育学应用自然科学的实验方法之后，开辟了实验教育学的领域。进而随着社会科学的发展，依据社会科学的成果，把教育现象同社会现象联系起来进行考察的社会教育学和教育科学发展起来了。另一方面，教育学担负着奠定教育实践的理论基础的任务，它要为阐明来自教育实践的实际课题，提供武器。

参考文献

如下古典著作，可作为理解欧美教育学的发展历程的指南书。

1. 篠原助市：《欧美教育思想史》(上、下)，创元社，1950年。
2. 石山脩平：《西洋古代、中世教育史》，有斐阁，1950年。
3. 石山脩平：《西洋近代教育史》，有斐阁，1953年。

4．长田新:《近世西洋教育史》,岩波书店，1949年。

如下论著,可作为理解日本教育学的发展历程的指南书。

1．海后宗臣:《明治、大正、昭和教育学说史》，岩波书店，《教育》杂志，1936年。

2．日本教育学会:“特集　战后教育与教育学”，《教育学研究》，44卷4号，1977年。

有关教育学研究的入门书：

1．细谷、仲编:《教育学研究入门》,东京大学出版会，1968年。

2．海后、吉田、村井编：《教育学理论》（教育学全集第一卷），小学馆，1967年。

教育学研究文献目录：

1．《明治以后教育文献综合目录》,国立教育研究所，1950年。

2．《教育学文献目录》,教育学有关学会，1971年。

3．《学科教育学研究总目录》（第1集～第5集），日本教育大学协会，1971年。

课题研究

1．试比较考察欧美各国教育学研究的特点。

2．试联系时代背景,考察教育学说的历史演变。

3．研究欧美教育学对我国教育学发展的影响。

4．考察日本战后教育学研究的发展史略,并揭示其特点。

5．思考教育学的理论研究同教育实践上的课题之间的关系。

6．讨论今后教育学的课题及其发展方向。

第二章　教育学研究法

目　的

学习教育学并有志于从事教育学研究的诸位，首先必须谙熟教育学的研究法。因为，作为经验科学的教育科学，是从科学地探讨牵涉教育现象的种种条件开始的。教育现象是一种广泛涉及人类、文化、社会的范围极广的社会现象，要科学地研究它，就不能只限于教育学的一种方法，而必须掌握适合于研究意图和对象的各种研究方法。本章将列举五种教育学的研究方法，阐明教育学的各个领域中所采用的各自相应的方法，然后逐一说明这些研究法的特点及其分析手法。

第一节　教育学研究的领域与方法·········485

第二节　五种研究法······························488

教育学研究的领域与方法

在考察教育学研究法时，为了加强教育学研究的共同基础，有必要再次明确一下教育的含义。

我们已经学过，教育是人类具有了文化的时候就存在的一种基本的社会职能。众所周知，人类的新生儿不同于其他哺乳类动物的新生儿，他是作为一种无力的、甚至不能满足生存所需的本能的一种生物有机体降生下来的。它表明，人是一种特别的存在，从降生的时刻起就需要养护和保育。再从降生以后的成长发展过程看，人类的幼儿具有其他动物无法比拟的可塑性(Plasticity Bildsamkeit)，具备着高度的学习能力。从这一点亦可看出，人类是唯一的"需要教育的动物"(Animal educandum)。这里所说的教育是指哺育儿童，同时培养儿童的各种能力——养育。担当这一教育任务的多半是双亲。

随着人的智力的开发与文明的进步，教育不单是个人的养育了，它作为一种社会的根本职能，具有了传递、继承文化遗产的重要作用。为着实现这一作用，于是创办学校之类的教育机构，配备教师之类的专门人材，使青少年从事掌握文化遗产的学习。这样，教育的体制作为一种社会制度逐渐形成起来了。

教育工作是讲究教育的主体(谁)把教育的对象(谁)培养成怎样的人(教育目的)、怎样去教(教育内容、方法)，因而期望有怎样的制度与组织(教育制度、教育管理等等)的。从经验科学的角度探讨、验证这种教育工作的条件，是教育学的任务。在从事这种探讨、验证时，研究最适当的方法并且熟练地掌握它，是教育学研究法的课题。

关于教育的考察和见解，自古以来就有众多的贤哲论述，但它们不外是成人如何引导儿童、作为一种引导术(techne)来考虑

的。从关于这种教育术的辩论提高到教育的学术研究，还有待于近代科学的诞生。

从教育术到教育学 由于培根① 的归纳方法在自然科学中的应用，近代科学拥有了实证与实验的方法，从而获得了长足的进步。自古以来被视为教育术的 Pedägogik 受到近代科学的这一影响，采用了科学的方法的，同人文科学、社会科学一样，是从十七、十八世纪开始的。就是说，在十七世纪，出现了夸美纽斯的《大教授学》；到了十八世纪，康德论述了教育学的必要性。赫尔巴特接受时代对教育学提出的要求，将教育目的建筑在伦理学基础上，教育方法建筑在心理学基础上，确立了教育学的体系。他把教育学分为考究教育事实的实证阶段和先验地、思辨地考究教育目的的思辨阶段；进而把旨在实现教育目的的教学方法的理论研究作为第三阶段。不过，这些教育学是以依靠相关科学的方式，试图建立教育学的体系的。进入二十世纪，逐渐排除了赫尔巴特教育学中的先验性、思辨性因素，确立了研究教育现象的经验科学的方法论。这就是，在法国，迪尔凯姆提出了教育事实之学“Science de l’education”；在美国，应用了实证、实验方法的教育的科学 (Science of education)构成了主流；在德国，克里克等人则倡导了教育科学 Erziehungswissenschft。这些教育的科学或教育科学教育学未必是一回事，但在广义地解释教育学的场合，这些教育科学也是包括在内的。

教育学是以促进儿童的成长发展的教育工作为研究对象的。教育既然广泛牵涉到社会、文化、人类，在教育学中，关于社会、文化、人类的经验科学的研究就是一个前提。不过，这些科学近

---

① 培根(Francis Bacon 1561—1626)，英国哲学家、政治家，著有《随想录》、《学问之进步》等，是哲学史和科学史上划时代的人物。马克思曾誉之为“英国唯物主义和整个现代实验科学的真正始祖。”(《马克思恩格斯全集》第2卷，第163页)——译注

年有了显著的分化，进而教育学自身也在进行着教育政策、教育行政、教育制度、教育管理等等的分化。把它们统一起来重新构成一门完整的教育学，乃是人们所期望的。

研究领域　教育学从事的以促进人的成长发展为对象的研究，大体可分三种：(1)促进儿童成长发展的指导过程的研究；(2)确定作为一种社会制度的教育地位时，各种社会条件的研究；(3)关于整个教育的基础理论研究。第一种研究，又分为从一般理论上研究家庭和学校中的指导过程的教育方法学，教育内容学，和研究人的认识能力发展中的具体的指导内容与方法的学科教育学。第二种研究，相当于教育制度、教育行政、教育法规、教育经营等等学科研究。第三种研究，是把教育现象作为一个整体，从理论上研究它的目的与意义、历史演变、各种社会因素、儿童成长发展的教育过程等等，分教育哲学、教育史学、教育社会学、教育心理学等分支。此外，尤以幼儿期教育为研究对象的幼儿教育近年来越来越受到重视。研究贯穿整个人生的终身学习的应有状态的终身教育、比较研究各国教育现状的比较教育等等，都重新吸引了研究工作者的兴趣。

研究法的特点　作为经验科学的教育学，是科学地探讨、验证牵涉教育现象的各种条件的。它所采用的经验科学的研究方法有：理论方法，调查方法，实验方法，历史方法，比较方法等等。这五种研究方法是研究对象各异的各门科学所选择出来的适于各自科学的方法。时而也有兼用二种或三种研究方法的情形。教育学的方法，随着教育现象的某一侧面作为研究对象而不同。例如，教育的目的价值的研究以理论方法为宜。教育的历史研究主要用历史方法。关于学生指导的研究，则以使用实验方法与调查方法居多。比较方法，则依据比较研究的对象是个人水准的教育现象抑或集体水准的教育现象，常常使用个人与集体的

学习比较研究，文化与社会制度的比较研究等等，借以更好地揭示它们的特点。

（一）理论研究的课题与方法

哲学研究的特点与领域

哲学研究的特点 寻求“本质认识”以了解事物本来面貌和真相的哲学研究，一要寻根究底，二要统抓全局。这样做与其说是寻求特殊化、专门化，毋宁说是在探求普遍性原理。在这一点上，哲学研究是同实证科学的研究根本对立的。在哲学研究中，采用某种方法探求普遍性、全局性、根源性这一点几乎是一致的。哲学体系和研究方法上的对立，可以说归根结蒂是同用什么方法将这种普遍性、全局性、根源性加以具体化有关的。

哲学研究的领域 教育哲学的研究领域多种多样。各个领域要求各自固有的研究方法。但是具有哪些课题领域，这些课题领域要求哪种特有的方法，这些全都源于教育现实本身。例如，细谷恒夫对应于教育现实的三种状态——作为事实的教育现实、作为课题的教育现实、作为行为的教育现实，将具有上述特点的哲学研究，区分为教育存在论，教育世界观论，教育行为论这样三个主要领域。（[1]）

解释学方法

何谓解释学方法 教育哲学研究的最基础或核心的方法之一，就是解释学方法。这种方法起初被狭隘地理解为文献解释方法。今天，它的含义已经扩大，不仅指文献解释，亦可以广义地理解为生活现实与教育现实的解释。

文献解释的要点 要使文献解释永远具有学术性、批判性，在研究方法论上就得有严密的推敲和反省。关于这一点，在最注重这一方法的德国精神科学教育学者中间曾展开过反复深入的论

争。论争指出了文献解释的要点是：批判性探讨——在明确地确定了问题的前提下鉴别该文献是否就是必要的、正确的原典；文章的形式与内容上的分类与总结的重要性；要把文献中体现的内容同当时所处的社会背景密切结合起来考察。

现实解释的要点　不管生活现实还是教育现实，在现实解释时重要的一点是，任何时候都要把现实作为一个整体来抓。因此就得认识，这个现实任何时候都是由诸多关系复杂的因素交织而成的。解释作为一种复合的组织体的现实，不能用一件东西加上另一件东西的层层叠加的直线式方法，而要用螺旋式方法。而且，既然人的生活现实受历史、心理、社会、生物、政治及其他诸多关系的制约，关于人的现实的解释，就得时时以人的行为举止和事件同当时所处的各种关系结合起来考察的方式进行。

⑴　**教育哲学研究的三个主要领域**

同“教育现实的三种状态”(作为事实的教育现实、作为课题的教育现实、作为行为的教育现实)相应，产生出教育哲学的三个重要领域。首先是作为事实的教育现实，对这一现实的哲学研究，我想称之为教育存在论。……教育存在论通过接受并解释教育现实所赋予的事实，概括教育存在的一般构造。

其次，关于教育现实的第二种状态——作为课题的教育现实的哲学研究，是教育世界观论。……教育世界观论要探求每个教育课题的根源，形成教育课题意识，进而把这个课题意识提高到一个完整的世界观的高度。我相信，在历来的教育哲学中称之为教育目的论或教育观念论的东西，必须用这个教育世界观论来代替。

再次，关于教育现实的第三种状态——作为行为的教育现实的研究，形成了教育行为论。这里所谓的教育行为，当然不是指把教育现实单纯作为事实来接受；又不同于从世界观的高度来探求这个课题；更不是指两者的混合。追究教育行为的这种根源的，毋宁说就是教育哲学的一个分支——教育行为论。

〔出典〕　细谷恒夫：《教育哲学》，创文社，1962年，第33～35页。

（二）历史研究的课题与方法

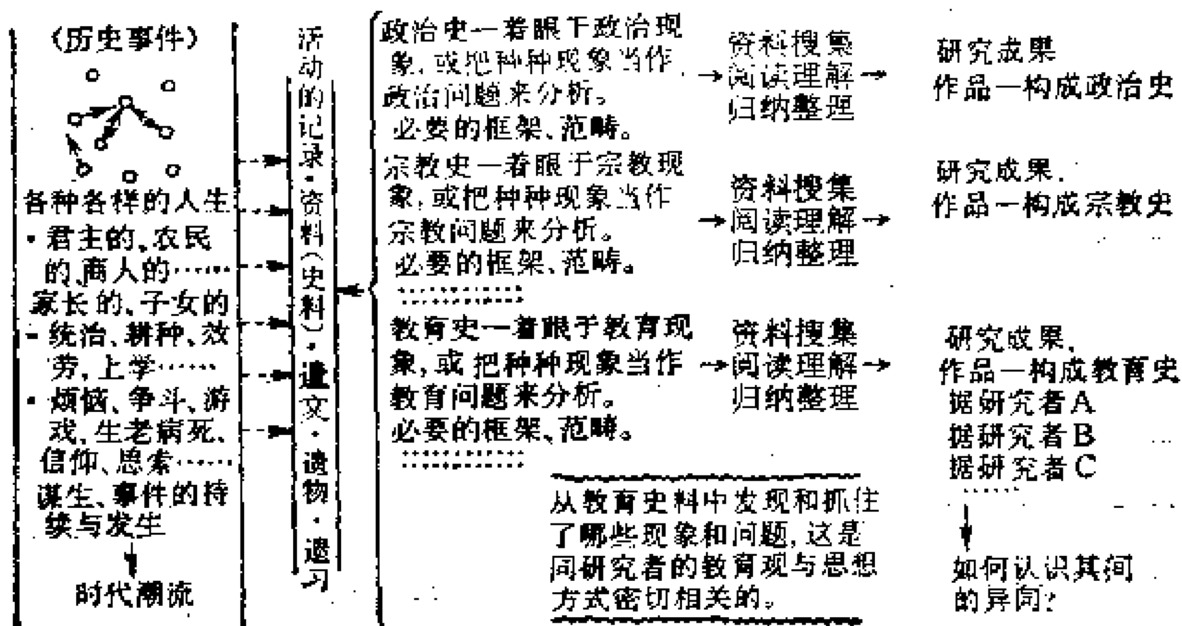
课题的确定 试想撰写毕业论文或年会论文的情形。当我们抓住某一个问题着手研究时，是不大可能完全从零开始的，而多少总有一些相关的前人研究的累积。因此，当你思考自己的选题时，倘若只是全盘接受了你所接触的前人研究的成果，那么就不可能展开具有自身特色的研究了。称得上研究的研究，总是要在学习前人的研究成果的基础上增添自己的新的内容的。以各种文献目录和参考书为线索，浏览前人研究的成果，看看有哪些问题感到棘手，有哪些主张已经清楚，加以整理。借以确认自己所进行的研究的意义，考虑所能利用的时间，也考虑要达到什么样的目标，诸如，是要开拓新的研究领域呢？抑或提供新的资料（包括收集方法）以深化认识？还是要提出全然不同于前人的观点，求得认识的根本转变？

关于资料 无论定下什么目标，研究的实施与成果是同占据什么资料（史料）、如何分析联系在一起的。从资料这一点说，历史研究比之调查研究、实验研究，有着极大的制约性。也会出现这种情形：某一课题即使涌上心头，倘若得不到开展研究所必需的资料，难得的构思也只好放弃。可以说，嫌恶搜寻资料的苦劳，就不能胜任历史研究。手头可资利用的资料，可以对某一事件确实地说明到何种程度，这是要靠方法论思维才能判定的；也存在这种担心：任凭资料的欠缺与验证可能性的欠缺，把草率的结论看成或让人看成确凿的真实。试将研究《江户后期农民子弟的读写能力及其制约因素》这一课题，同研究《现代高中生的读写能力及其制约因素》比较一下看，为了切实地阐明问题，需要做哪些工作，会有哪些问题。

课题的确定与资料 前面提到的例题，并不限于散失必要的

史料之类的问题，还存在什么叫“读写能力”，要对它进行实证研究必须采取哪些步骤一类的问题。这就不限于能力的问题了。教育观、教育需要、学习……的研究亦概莫能外。概念的界说不是仅仅为了满足学者的趣味，而是一种必要的步骤。就是说，研究者是如何思考教育的，资料的条件将会随之发生变化。教育史的资料并不是现成地作为一种资料摆在你的面前的。《爱弥儿》体现了一定的“教育论”，它不仅仅是作为教育史的资料而存在的；研究某一历史事件或人物轶事，也往往不限于历史研究。例如，我们可以撇开时间顺序去研究卢梭、柏拉图、杜威。但是历史研究不能这样。它要抓住所研究的历史事件和历史人物在时代的潮流中所占的地位及其所处的那个时代的条件和意义。无视了人物在其一生中所经历的各个时期以及笼罩他的那个时代的巨大的历史潮流，就不会有历史的考察。

图：历史研究课题的确定与资料操作



（三）调查研究的课题与方法

调查研究也有各种各样的课题与方法。一般说来，调查方法

及分析方法是跟课题相对应的。大致可以把调查研究分为纪实调查（descriptive survey）和规格调查（normative survey）两种。两者各自可再细分为两种。

现状把握调查　是历来应用得最广泛的调查。其目的是借助抽样调查，确凿地把握社会实际或现状。因此，调查的技术主要是从全域中抽出样本的抽样方法，和利用统计检验结果可以在多大程度上避免抽样误差。

结构把握调查　纪实调查的一种。这是探明引起某一社会现象的因素是什么，及其因素之间分别有哪些关系的调查。一个典型的实例就是社会流动调查。这就是，决定个人目前职业的因素是什么，通过基本途径分析来抓住因素相互间的关系的强弱，借以揭示实态。（[1][2]）

要因索出调查　从所能设想的尽量多的因素中发现、索出使社会的某一事态或现象显现出来的因素究竟是什么的调查。可以说，它并不把重点放在如实地把握实态上，而是旨在揭示所研究的某一事态的成因，以制定改善、改革该事态的对策。分析方法是各种各样的多变量解析法。现在使用最普遍的是数量化理论II。（[3]）

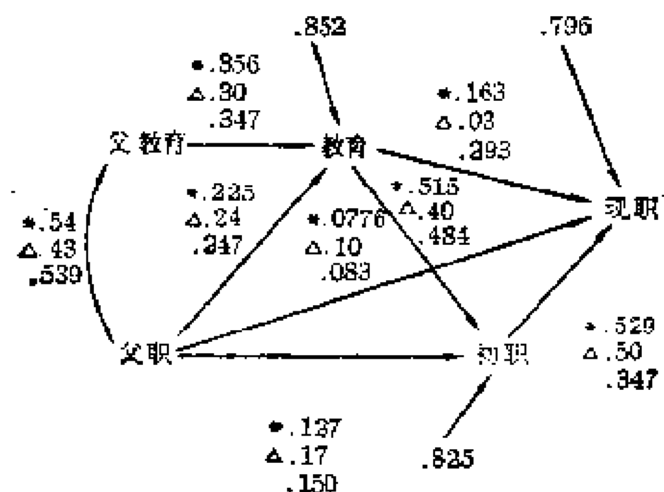
未来预测调查　既有尚无有效的技法与分析方法的调查，也有不常应用的、预测将来的动向的调查。这就是，对某一时期的社会事态进行预测：假如引起该事态的各种因素没有什么变化，那么数年后它会呈现什么样态；假如所预测的事态不希望它出现，可以制定哪些防患于未然的对策。（[4][5][6]）

[1]　影响地位的五变量间的相关系数（对角线的上半部）、基本途径分析系数（下半部）、均数、标准差、决定系数及残差的估计值（有效样本 595，除去异常值和缺失值）

相关系数 r / 基本途径分析系数 β	x_1 父教育	x_2 父职	x_3 教育	x_4 初职	x_5 现职	R^2	残差
x_1父教育		.539	.480	.353	.284	-	-
x_2父 职	-		.434	.360	.336	-	-
x_3教 育	.347	.247		.549	.520	.274	.852
x_4初 职	(.063)	.125	.455		.538	.322	.823
x_5现 职	(-.039)	.099	.304	.349		.368	.795
均数 $\bar{x}$	2.09	49.11	2.54	46.16	51.47	-	-
标准差 SD	1.44	12.44	1.18	10.77	12.42	-	-

〔注〕系5%水准上无显著意义。

2 基本途径分析模型及其基本途径分析系数的估计值



*: 1960年东京SSM调查(前田,1969)
△: 1967年东京调查(高永一直井,1975)

3 用数量化理论II所作之分析表

项目	类目	计	全能型	消沉型	类目加权值 ($\times 10^{-3}$)	值域 ($\times 10^{-3}$)	偏相关 ($\times 10^{-1}$)
1 学校	· 高级住宅区小学	108	4(31.5)	74(68.5)	-1.40	2.59	2.43
	· 低级住宅区小学	129	76(58.9)	53(41.1)	0.66		
	· 郊区小学	103	47(45.6)	56(54.4)	-0.59		
	· 私立小学	107	79(73.8)	28(26.2)	1.19		
2 学年	2 年级生	153	107(69.9)	46(30.1)	1.52	3.11	3.02
	4 年级生	148	73(49.3)	75(50.7)	0		
	6 年级生	146	56(38.4)	90(61.6)	-1.59		

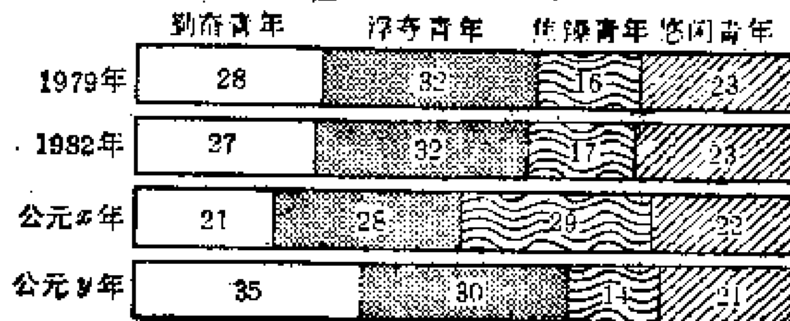
（续表）

项目	类　目	计	全能型	消沉型	类目加权值（$\times 10^{-3}$）	值域（$\times 10^{-3}$）	偏相关（$\times 10^{-1}$）
3 性别	男	273	123(45.1)	150(54.9)	−0.55	1.42	1.70
	女	174	61(35.1)	113(64.9)	0.87		
4 游戏时间	0　分	36	16(44.4)	20(55.6)	−0.59	1.12	0.89
	0:01 0:30	51	31(60.8)	20(39.2)	−0.05		
	31分～1:00	68	37(54.4)	31(45.6)	0.46		
	1:01～1:30	66	35(53.0)	31(47.0)	−0.07		
	1:31～2:00	49	26(53.1)	23(46.9)	0.53		
	2:01～3:00	79	39(49.4)	40(50.6)	−0.36		
	3:01～4:00	32	18(56.3)	14(43.8)	−0.10		
	4:01～	66	34(51.5)	32(48.5)	0.04		
5 看电视时间	0　分	11	7(63.6)	4(36.4)	0.66	2.53	2.16
	0:01～0:30	31	23(74.2)	8(25.8)	1.31		
	31分～1:00	73	50(68.5)	23(31.5)	1.17		
	1:01～1:30	78	45(57.7)	33(42.3)	−0.14		
	1:31～2:00	60	35(58.3)	25(41.7)	0.39		
	2:01～3:00	96	32(33.3)	64(66.7)	−1.22		
	3:01～4:00	47	20(42.6)	27(57.4)	−0.13		
	4:01～	51	24(47.1)	27(52.9)	−0.44		
6 学习时间	0　分	30	11(36.7)	19(63.3)	−0.99	2.53	1.76
	0:01～0:30	111	49(44.1)	62(55.9)	−0.84		
	31分～1:00	103	56(54.4)	47(45.6)	0.30		
	1:01～1:30	54	28(51.9)	26(48.1)	0.49		
	1:31～2:00	38	21(55.3)	17(44.7)	−0.06		
	2:01～3:00	38	27(71.1)	11(28.9)	1.54		
	3:01～4:00	23	13(56.5)	10(43.5)	0.14		
	4:01～	50	31(62.0)	19(38.0)	0.13		
7 游戏场所	• 自宅	179	112(62.6)	67(37.4)	0.44	1.48	1.17
	• 自宅庭院	48	27(56.3)	21(43.8)	−0.29		
	• 朋友家和庭院	76	34(44.7)	42(55.3)	0.02		
	• 马路、空地	61	18(29.5)	43(70.5)	−1.05		
	• 附近公园	45	27(60.0)	18(40.0)	0.09		
	• 学校球场、神社、寺庙、商店街、百货商店	38	18(47.4)	20(52.6)	−0.14		

④　学校生活的满足度水准分布(%)

项目 \ 年次	1976年			1979年			1982年			公元x年			公元y年		
	足满	很难说	不满	满足	很难说	不满	满足	很难说	不满	满足	很难说	不满	满足	很难说	不满
所上的学校	60.7	23.2	11.6	55.3	18.4	22.9	49.9	13.6	34.2	10	40	50	50	50	0
教学内容	35.3	31.7	28.8	39.7	29.1	27.7	44.1	26.5	26.6	10	40	50	50	50	0
同老师的接触	23.8	46.2	25.7	23.8	47.3	25.4	23.3	48.4	25.1	10	40	50	50	50	0
俱乐部活动	31.8	43.4	15.3	39.1	37.6	16.2	46.4	31.8	17.1	10	40	50	50	50	0
学校规章制度	24.1	39.1	31.6	29.8	33.5	32.0	35.5	27.9	32.4	10	40	50	50	50	0

⑤　预测模型所作出之测值



⑥　贡献系数表①

类型 \ 项目	上学的学校	教学内容	同老师的接触	俱乐部活动	学校的规章制度
勤奋青年	0.110	0.170	0.068	0.110	0.050
浮夸青年	0.250	0.029	0.120	0.068	0.130
焦躁青年	0.200	0.160	0.051	0.064	0.086
悠闲青年	0.130	0.054	0.036	0.012	0.140

（四）实验研究的课题与方法

教育实验的特点　教育上的实验之所以不同于实验室的实

① 贡献系数(Contribution weight),这里可视为"分类权数"、其操作定义是："一种数值,它表示某因子在分类中所起作用的大小"。——译注

验，是因为"应变量的多义性，自变量的交织，设置控制组的困难，能倾处理的交互作用，伦理性、社会性因素的制约"所致。再者，教育实验之所以是一种相对于实验室实验的"准实验"，是因为它受到各种各样效果的制约：来自实验的时间推移的"履历效应"，来自受试的疲劳与生理变化的"生成效应"，来自重复测验次数的"测量效应"，来自测量者和测量工具本身变化的"工具效应"，具有最高、最低测值的统计上的"回归效应"，来自实验组、控制组的挑选的"归组效应"，及其他种种效应。教育实验必须做到尽量排除这些外部效应，周密地设计。"准实验"设计至少可举出十六种。

日本的实验教育学 教育的实验研究的历史可以上溯到拉依的《实验教授学》(1903 年)，以及拉依和梅依曼的《实验教育学》(1905 年)杂志的出版。当时欧洲实验教育学的状况，早在明治四十一年(1908 年)就已经在我国有了介绍([1])。经历了自那时以来的七十多年的岁月，以泽柳政太郎的《实验教育学》(1909 年)为源流，开创了日本的"实验教育研究"的历史。在此后的教育课程改造运动、教育科学运动以及二次世界大战后各县教育研究所进行的"地区教育计划研究"、日本联合国教科文组织国内委员会的"促进国际理解与协作的教育实验"中，得到了继承。今天，它已在视听教育、广播教育、科学教育的研究领域广泛流传。研究方法主要采用统计调查。称得上教育实验的可靠性高的实验计划，尚未得到充分开发。

实验设计法与非参数法 昭和三十年代初，我国在讨论"实验教育研究法"时，提出了提高实验可靠性的"实验计划"的步骤([2])。但它尚未超越调查法的范畴。这种状况今天依然存在。不过，也从统计学的"实验设计"引进单因子方差分析法、双因子方差分析法、三因子方差分析法、多因子方差分析法、拉丁方区等

等的设计，努力提高教育实验中科学地处理数据的程度。在教育实验中，常常碰到样本数量少的问题，这时的数据处理往往采用非参数法(non-parametric method)，可从少量样本的实验结果中敏捷地看出大体的倾向。在"实验设计"中，可以检定实验因子的交互作用，但在非参数法中，尚无法检定这种交互作用，所以在这一点上还存在问题。教育中的实验研究，从明治后半期在我国传播之日始，就一直在寻求它的研究方法的正确性，这种努力现在仍在继续。

[1]　明治时期欧洲实验教育学的介绍

"世人以为实验教育学属成熟之学科，殊不知此乃不明该学之实况。……早年拉伊氏虽曾发表《实验教授学》，但其实堪称实验研究者屈指可数。该书内容多半不外乎心理学说之罗列。……去年公诸于世的梅伊曼氏的《实验教育学入门》由上下两卷组成……该书论述稳当，但实验教育尚极幼稚，已为该书各处所明言。……总之，实验教育学应是历来教育学之补充，不应视为历来教育学之替代。

……余确信，直译式模仿的时代已经过去，吾人不应妄信欧美之学说，亦不应妄信一切古今之书文；应常虚怀若谷，诚意诚心，征诸事实，求慕真理。……"

〔出典〕　古田熊次:《实验教育学之进步》，同文馆，1908年，绪言第3～4，第378～379页。

[2]　海后胜雄等人论实验设计研究法

实验设计的步骤，从广义上说系指实验自始至终的一连串工作：确定目标，选择实验课题，制定实验计划，提出实验方法，实施实验，处理并解释实验结果。

〔出典〕　海后胜雄编:《实验教育研究法》，明治图书，1957年，第66页。

（五）比较研究的课题与方法

一般研究方法

教育的比较研究，是从比较国家、地区、学校的各种教育现象

中发现其间的类似性与差异性开始的。但是比较研究不单是指出异同点，还要探明产生差异的原因，发现共同的原理。这种比较研究的一般方法对教育的各领域的研究亦是适用的。教育的比较研究方法，是在比较教育学领域中一直探讨的课题，这里考察一下它的主要方法，同时展望今后的课题。

比较研究的历史发展

纪实法 十九世纪的比较教育学家，从直觉观察者的立场研究外国教育，用纪实法介绍外国优秀的教育制度和教授法。英国的马瑟·阿诺德①，美国的亨利·巴纳德②，法国的维克托·库森③，都是这样一批学者。他们借鉴外国优秀教育的观点，研究外国的教育制度，为本国所用。这种研究，旨在国家发展的功利主义色彩极浓，而且是一种社会改良论。就其方法论说，是以纪实为宗旨的。

因析法 到了二十世纪，受到社会学发展的影响，逐渐采用了分析教育现象因素的手法。由美国的阿萨克·康德尔④集大成

① 阿诺德(Arnold Matthew. 1822—1888)，英国教育家托马斯·阿诺德(Arnold Thomas, 1795—1842)之子。英国诗人，评论家，兼督学，致力于英国学制的改革。他曾在欧洲各国考察了普通教育和高等教育并在《欧洲大陆的学校和大学》的考察报告书中，论及法国、意大利、瑞士，特别是19世纪国家统制下的普鲁士学校教育的发展。——译注

② 巴纳德(Barnard Henry, 1811—1900)，美国教育行政家，教育事业家，合众国第一任教育长。青年时代游历欧洲各国，接受裴斯泰洛齐等著名学者的教育思想与教育实践的影响。在介绍欧洲各国的教育思想与实践，搜集、传播美国教育的各种资料方面起了重大作用。——译注

③ 库森(Cousin, Victor 1792—1867)，法国哲学家，政治家。他的《普鲁士教育报告》是法国初等教育制度的基本法——1833年基佐法——的"前奏曲"。——译注

④ 康德尔(Kandel. I. L., 1881—1965)，美国比较教育学家。第二次世界大战后，他在《教育的新时代——比较研究》(又译《变革期的教育》)中预测，世界上几乎所有国家将会在教育目的和课题上趋于接近、类似，只是各国用于解决教育课题的方法和手段依存于该国的传统和文化罢了。——译注

的所谓因素分析法，目的是为了更深刻地理解外国的教育，探明形成各国教育制度的因素的。康德尔认为制约各国教育制度的一大因素，是民族主义和国民特性。因析法就是根据搜集到的各国的情报，进行历史性、功能性分析的方法。

科学方法论的探讨

比较研究的四阶段　二十世纪中叶以后，比较研究进一步要求更科学更精密的方法了。德国的希尔克[1]和美国的乔治·贝雷迪[2]倡导的比较研究四阶段就是回答这一课题的。四阶段说将比较研究中必须经历的观察、分析、整理之类的步骤，区分为纪实、解释、并列、比较四个阶段。亦即，(1)纪实——收集整理有关研究对象的资料，客观地描述事实；(2)解释——多元地解释所描述的事实的含义；(3)并列——将判明了的事实加以整理、并列，揭示其异同，提出比较分析所必需的假说；(4)比较——通过比较研究，验证所提出的假说，作出结论。

问题研究法　要解决教育问题，就得制定教育规划，实现教育的变革。有人为此摸索了比较教育可以作出哪些贡献。英国的布赖恩·霍姆斯[3]倡导的比较教育的问题研究法（problems approach），就是考察如何在教育的规划与改革中更严密地应用比较论的。他认为能够实施这种研究法的根据，在于预测的正

① 希尔克（Hilker, F., 1887—1969），联邦德国比较教育学家。主要著作有《比较教育学》(1962)。——译注

② 贝雷迪(Bereday, G., 1920—)，美国比较教育学家，他在《比较教育研究法》一书中提出比较教育研究的四个阶段使比较研究的方法更加具体化，对比较教育科学作出了一定的贡献。——译注

③ 霍姆斯(Holmes, B., 1919—)，英国比较教育学家。他倡导的问题研究法试图赋予比较教育学以准自然科学或预测科学的性质。他的《比较教育方法论》仿效杜威的"反省思惟"，提出比较教育研究必须遵循四个阶段展开—— a)问题的选择与分析。b)解决对策(政策)的计划。c)相关因素的确认。d)根据三种范型，进行有关资料的系统选定、分类与相关分析，借此作出某种一般的教育预测。——译注

确过程。就是说，要实现这样的方法：站在比较教育学的立场，更科学地进行教育改革的预测。这种方法，从搜集材料开始，经过选择问题、政策研究、问题分析、政策制定、相关因素（规范因素、制度因素、物质因素）的识别、政策结果的预想，得出正确的预测。

近年来在探讨教育的比较研究方法时，不仅同时在探讨教育的历史学、社会学的方法，而且也在尝试探讨统计学、经济学、人类学、语言学等等各种学科领域的研究方法。深入认识变动中的教育结构，确立有助于教育的实际革新的科学的、综合的方法论，是我们面临的一个课题。

著名比较教育学家及其主要著作

马瑟·阿诺德（Matthew Arnold, 1822—1888）："Schools and Universities on the Continent" 1867.

维克托·库森（Victor Cousin, 1792—1868）："De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse"1833.

阿萨克·康德尔（Isaac L.Kandel, 1881—1965）："Comparative Education" 1933.

乔治·贝雷迪（George, Z.F.Bereday, 1920—）："Comparative Method in Education"1964.

布赖恩·霍姆斯（Brian Holmes, 1919—）："Problems in Education, A Comparative Approach" 1965.

附录　教育学研究指南

1. 教育辞书
2. 教育法令集
3. 教育统计·调查报告书
4. 学　　会
5. 国内教育杂志一览
6. 外国教育杂志一览
7. 教育年表

教育辞书

要探明教育用语的概念、研究教育现象的意义，最简便的方法就是查阅教育辞书。这些辞书多种多样：既有网罗整个教育的，也有分科性的；既有简明的，也有详尽的。可视不同目的予以选用。手头置备几本有代表性的辞典和事典，以供随时检索，也是必要的。

综合类辞书

① 《教育学事典》(第1～6卷)平凡社，1954—1956年，战后初期的代表作。

② 石山脩平、梅根　悟等编：《教育研究事典》，金子书房，1954年，比较旧，却是唯一的一本教育研究百科辞书。

③ 稻富荣次郎主编、石川谦等编：《教育人名辞典》，理想社，1962年。

④ 山田荣等编：《教育学小辞典》，协同出版，1974年。

⑤ 五十岚显等编：《岩波小辞典　教育》，岩波书店1982(第3版)年。

（④⑤：小辞典，可随身携带）

⑥ 平塚益德主编、新井郁男等编《世界教育事典》，行政，1980年(增订版)。

⑦ 奥田真丈等编：《教育学大事典》(全6卷)，第一法规，1978年，最新的教育百科辞书。

分科分类辞书

① 海后宗臣主编：《日本近代教育史事典》，平凡社，1971年。

② 日本教育社会学会编：《教育社会学辞典》，东洋馆，1967年。(近期准备修订)

③ 森隆夫等编：《终身教育事典》，行政，1979年。

④ 广冈亮藏编：《授业研究大事典》，明治图书，1975年。

⑤ 细谷俊夫等编：《教育经营事典》(第1～5卷)，帝国地方行政学会，1972—1974年。

⑥ 饭田芳郎等编：《新学生指导事典》，第一法规，1980年。

⑦ 藤原喜悦等编：《新教育心理学事典》，金子书房，1977年。

⑧ 铃木清等编：《教育评价事典》，第一法规，1975年。

⑨ 井泽纯等编：《道德指导事典》，行政，1975年。

⑩ 西尾实等编：《国语教育辞典》，朝仓书店，1957年。

⑪ 一松信等编：《新数学事典》，大阪书籍，1979年。

⑫ 大森照夫编：《社会科基本用语辞典》，明治图书，1973年。

⑬ 伊神大四郎等编：《大系理科教育用语事典》，明治图书，1975年。

外国教育辞书

① Encyclopedia of Educational Research. (ed.)Ebel, R. L. 1969(4. ed.) Macmillan.

② The Encyclopedia of Education. (ed.) Deighton, L. C. 1-10 Vol. 1971 Macmillan.

③ Dictionary of Education. (ed.) Good, C. V. 1973 McGraw-Hill.

④ International Dictionary of Education. Page. T. & Thomas, J. B. 1977. Kogan.

⑤ Lexikon der Pädagogik. (Hrsg.) Rombach, H. Bd. 1-4. 1970-1. Herder.

⑥ Wörterbuch der Erziehung. (Hrsg.) Wulf, C. 1974 Piper.

⑦ Vocabulaire d'education. (éd.) Miaralet, G. 1979. P. U. F.

⑧ Педагогическая Знциолследия. (ed,) Каиров, А. И. I-IV. 1964—1968（俄罗斯共和国教育科学院编，苏维埃教育学研究会编译:《苏维埃教育科学辞典》,明治图书,1963)。

教育法令集

现代的教育是作为公共教育经营的。公共教育有广义狭义的种种概念。但它们有一个共同之处，这就是为了全体国民而进行的公共性干预。全体国民的一致意见（法令）则是这种干预的基础。正因为此，当我们研究现代教育时，身边宜备置几本法令集，以便不断地将法令和教育论加以联系和对照。

有好些可供备用的简明的教育法令集。例如，

① 兼子仁等编:《教育小六法》,学阳书房,每年度刊,包括判例、行政实例。

② 新井隆一等编:《解说　教育六法》,三省堂,每年度刊,包括判例等。

③ 相良惟一编:《精解　学校六法》,协同出版,每年度刊,包括判例等。

④ 福田繁编:《文部法令要览》第一法规,每年度刊。

这些集子便于人们了解条文修订年度，但不能全盘把握教育法令。必要时可翻阅:

⑤ 参议院、众议院法制局编:《现行法规总览》全99卷,活页式。

⑥ 县级《〇〇县学校法令集》行政,活页式。

⑦ 同上《〇〇县教育法令集》第一法规，活页式。

我国的教育法之完备，在世界上也是有名的。可以说构成了法令之林。在这个法令之林中，包括了：

⑧ 下村哲夫：《教育法规便览》，学阳书房，每年度刊。

再者，法令的条文极抽象，总要在作出解释之后方才实施的。为此，有必要翻阅：

⑨ 《季刊　教育法》综合劳动研究所(1970)所载之教育判例，以及

⑩ 文部省初中局《解说　教育行政实例集》，学阳书房等。

此外，检索明治以后的教育法令者，可参看：

⑪ 《明治以后教育制度发展史》(全10卷)，龙吟社，复刊(全12卷)迄止1937年。

⑫ 《近代日本教育制度史料》(全35卷)，讲谈社，迄止1952年。

汇编教育法令乃是世界各国共同的趋向。兹将主要国家的教育法令集列述如次：

美国　National Institute of Education: State Legal Standards for the Provision of Public Education (7,400p.). 也有 ERIC 编的概要版。

英国　G. Taylor & J. B. Saunders: The Law of Education, Butterworth. 注释式。包括史的解说、判例、通知和行政实例等，极便利。

苏联　A. A. Абакумов 等编：Народное образование В СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917—1973гг. «Педагогика» 1974.

联邦德国　A. v. Campenhausen u. P. Lerche: Deutsches Schulrecht, Verlag R. S. Schulz. 活页式，联邦及州一级的教育法令集。

法国　Ministère de l' Education Nationale: Recueil des lois et règlements de l'Education nationale, CNDP. 活页式。

介绍、摘译新近的外国教育法令的辞书有：平塚益德主编：《增订　世界教育事典》(资料编)行政；海老原治善编：《资料　世界的教育改革》，三省堂。

教育统计・调查报告书

这里主要举述政府有关当局的统计、调查报告书。但仅就这些，也拥有相当的数量。所以只能举其主要的。此外，白皮书大量引用了这些统计和

调查资料，故亦有参考价值。

① 文部省《学校基本调查报告书》(各年度)

② 文部省《国家与地方的文教预算》(各年度)

③ 文部省《地方教育费调查报告书》(各年度)

④ 文部省《学校教员统计调查报告书》(各年度)

⑤ 文部省《初任薪金、升等、加薪等的标准》(各年度)

⑥ 文部省《国立学校设施状况调查报告书》(各年度)

⑦ 文部省《公立学校设施状况调查报告书》(各年度)

⑧ 文部省《公立学校建筑物的状况报告》(各年度)

⑨ 文部省《体育设施设置状况调查》(各年度)

⑩ 文部省《学校及社会教育设施中视听教育设备等的状况调查报告书》(1972、1980 年度)

⑪ 文部省《体力、运动能力调查报告书》(各年度)

⑫ 文部省《学校保健统计调查报告书》(各年度)

⑬ 文部省《私立学校财务状况调查报告书》(各年度)

⑭ 文部省《学生生活调查报告》(各年度)

⑮ 文部省《家长支付的教育费用》(各年度)

⑯ 文部省《育英奖学事业实况调查》(各年度)

⑰ 文部省《我国留学生制度概要》(各年度)

⑱ 文部省《社会教育调查报告书》(各年度)

⑲ 文部省《社会体育实况调查》(1969，1975，1979 年度)

⑳ 文部省《教育指标之国际比较》(各年度)

㉑ 文化厅《地方文化行政状况调查报告书》(各年度)

㉒ 文化厅《文物保护行政资料》(各年度)

㉓ 总理府青少年对策本部《青少年协同心调查报告书》(1970，75，80 年度)。又，最新的调查(1980)已由总理府青少年对策本部写成《同十年前相比所见之现代青少年——青少年协同心调查报告书》(1981)刊行，容易到手。

㉔ 总理府青少年对策本部《世界之青年，日本之青年——世界青年意识调查报告书》(1973)，《同世界青年相比所见之日本青年——世界青年意识调查(第二回)结果报告书》(1978 年)。

㉕ 《新制学校毕业生初任薪金调查》(各年度)

白皮书(教育白皮书及同教育密切相关的白皮书)

① 文部省《我国的教育水准》(1959,64,70,75,80年度)
② 总理府青少年对策本部《青少年白皮书》(各年度)
③ 经济规划厅《国民生活白皮书》(各年度)

再者,日本教育学会《教育学研究》(季刊)从第40卷(1973年3月)开始的各卷第1期,都有教育改革计划、调查报告书的介绍,可以获得主要的改革方案和调查报告书的情报。截至第48卷第1期(1981年3月)为止,一直刊载改革计划和调查报告的概要。但从第49卷第1期(1982年3月)起,不再刊载概要,而改为将县级以上的有关计划、报告制成一览表。因此,原先介绍的件数极少,从该期开始,大大增加了。(①)

① "1981年的教育改革方案、教育调查"之一部

编号	发表年月	改革方案、教育调查的名称〔项目等〕	发表单位	刊载报刊
	月日			
1	1.6	"初中生"问卷调查〔学校、家庭、烦恼、和平〕	每日新闻社	每日新闻、《中学生》
2		"教育课程编订之调查"	全日本中学校长会	内外教育1/9
3		"外国初等教育阶段的外国语教学"	文部省	同上
4		"1979年度家长负担之学校教育费调查"	东京都教育厅	内外教育1/13
5		"对教师暴力事件全国调查"	警察厅	同上1/30
6	1.8	"学校伙食实施状况"(小学、初中、幼儿园、特殊教育、定时制高中)	文部省	内外教育1/16
7		"学校营养师和厨师配备状况调查"	文部省	同上
8		"新设高中、实业高中生的心理、精神实态"	神奈川高中临床教育心理研究组	1/12
9	1.14	《今日的青年・今日的成人》	总理府青少年对策本部	大藏省印刷局出版
10	1.15	高中生的健康、生活环境、自杀问题等	北海道高教组旭川	《中日新闻》1/16等
11		"初中生的高中体验入学实施状况"	文部省	内外教育1/20
		(下略),刊载件数合计172		

〔出典〕《教育学研究》第49卷第1期(1982年3月),第130页。

学　　会(按50音顺序排列)

我国有众多的教育学会、研究会。兹将全国性的学会组织列表如次:

	〈学会名称〉	〈机关刊物名称〉
①	学校体育学会	
②	教育史学会	日本教育史学
③	教育哲学会	教育哲学研究
④	数学教育学会	研究纪要
⑤	全国英语教育学会	
⑥	全国大学国语教育学会	国语科教育
⑦	日本音乐教育学会	音乐教育学
⑧	日本家庭科教育学会	学会刊物
⑨	日本教育学会	教育学研究
⑩	日本教育行政学会	学会年报
⑪	日本教育经营学会	学会纪要
⑫	日本教育社会学会	教育社会学研究
⑬	日本教育心理学会	教育心理学研究
⑭	日本教育法学会	学会年报
⑮	日本教育方法学会	教育方法学研究
⑯	日本教科教育学会	学会志
⑰	日本国语教育学会	国语教育研究
⑱	日本产业教育学会	学会纪要
⑲	日本视听觉教育学会	视听觉教育研究
⑳	日本社会科教育学会	社会科教育研究
㉑	日本社会教育学会	日本社会教育，学会纪要
㉒	日本终身教育学会	学会年报
㉓	日本出路指导学会	出路指导研究
㉔	日本数学教育学会	学会刊物，论究
㉕	日本生物教育学会	生物教育
㉖	日本体育学会	体育学研究
㉗	日本地学教育学会	地学教育
㉘	日本地理教育学会	新地理
㉙	日本道德教育学会	道德与教育
㉚	日本道德基础教育学会	道德教育研究
㉛	日本特殊教育学会	特殊教育学研究
㉜	日本读书学会	读书科学
㉝	日本图书馆学会	学会年报
㉞	日本农业教育学会	学会刊物
㉟	日本比较教育学会	学会纪要
㊱	日本美术教育学会	美术教育
㊲	日本物理教育学会	物理教育

	〈学会名称〉	〈机关刊物名称〉
㊳	日本保育学会	学会会报
㊴	日本广播教育学会	广播教育研究
㊵	日本理科教育学会	理科教育 学会纪要

教育研究团体等

	〈团体名称〉	〈机关刊物名称〉
①	科学教育研究协议会	理科教育
②	教育科学研究会	教育
③	教育技术联盟	综合教育技术等
④	教授学研究会	教授学研究
⑤	国语教育科学研究会	国语教育科学
⑥	国际理解教育研究协议会	国际理解教育
⑦	产业教育研究联盟	技术教育
⑧	儿童言语研究会	国语的授业
⑨	贯彻社会科初衷之会	思考的孩子
⑩	新算术教育研究会	新算术研究
⑪	数学教育协议会	数学教室
⑫	全国障碍者问题研究会	障碍者问题研究
⑬	全日本特殊教育研究联盟	智力发育不全儿童研究
⑭	日本生活教育联盟	生活教育
⑮	历史教育者协议会等等	历史地理教育

国内教育杂志一览

杂志名	刊别	发行日	出版社名
① 新算术教育	月刊	中旬	东洋馆出版社
② 英语教育	〃	〃	大修馆书店
③ 英语展望	季刊	不定	英语教育协议会
④ 音乐教育研究	月刊	下旬	音乐之友社
⑤ 解放教育	〃	中旬	明治图书出版
⑥ *家庭科教育	〃	下旬	家政教育社
⑦ 班级经营	〃	12	明治图书出版
⑧ 学校运营研究	〃	12	〃
⑨ *学校教育	〃	上旬	学校教育研究会
⑩ *学校经营	〃	〃	第一法规出版(股份公司)
⑪ 学校体育	〃	2	日本体育社
⑫ *学校保健研究	〃	上旬	家政教育社
⑬ 季刊·国民教育	季刊	1·4·7·10月	劳动旬报社
⑭ 教育	月刊	下旬	国土社

（续表）

杂志名	刊别	发行日	出版社名
⑮＊教育委员会月报	月刊	上旬	第一法规出版(股分公司)
⑯　音乐教育小(中)学版	〃	17	音乐之友社
⑰　教育科学·国语教育	〃	12	明治图书出版
⑱　教育科学·算术教育	〃	12	〃
⑲　教育科学·社会科教育	〃	12	〃
⑳　教育科学·数学教育	〃	12	〃
㉑　教育科学·理科教育	〃	12	〃
㉒　教育技术·中学教育	〃	15	小学馆
㉓　教育国语	季刊	下旬	麦书房
㉔　教育心理	月刊	15	日本文化科学社
㉕＊教育杂志	〃	上旬	学习研究社
㉖　教育评论	〃	下旬	日本教职员组合
㉗　教育法	季刊	3·6·9·12 月	综合劳动研究所
㉘　技术教育	月刊	下旬	国土社
㉙　月刊言语	〃	23	大修馆书店
㉚　月刊现代数学	〃	中旬	现代数学社
㉛＊月刊高校教育	〃	上旬	学事出版
㉜　月刊社会教育	〃	下旬	国土社
㉝＊月刊学生指导	〃	上旬	学事出版
㉞　现代英语教育	〃	12	研究社
㉟　现代教育科学	〃	12	明治图书出版
㊱　现代性教育研究	季刊	上旬	小学馆
㊲　作文与教育	月刊	上旬	百合出版
㊳＊产业教育	〃	上旬	雇佣问题研究所
㊴　视听教育	〃	上旬	日本电映教育协会
㊵　小一～小六教育技术	〃	15	小学馆
㊶＊初等教育资料	〃	上旬	东洋馆出版社
㊷＊初等理科教育	〃	中旬	初教出版
㊸＊报纸与教育	〃	下旬	东京社
㊹　出路指导	〃	上旬	日本职业指导协会
㊺　儿童心理	〃	上旬	金子书房
㊻　授业研究	〃	12	明治图书出版
㊼　数学教室	〃	上旬	国土社
㊽　生活指导	〃	12	明治图书出版
㊾＊青少年问题	〃	中旬	青少年问题研究会

（续表）

杂志名	刊别	发行日	出版社名
㊿ 智力发育不全儿童研究	月刊	25	日本文化科学社
51 综合教育技术	〃	15	小学馆
52 体育科教育	〃	30	大修馆书店
53 地方自治职员研修	〃	下旬	公务职员研修协会
54 *中等教育资料	〃	〃	大日本图书
55 特别活动	〃	〃	日本文化科学社
56 特别活动研究	〃	10	明治图书出版
57 道德教育	〃	12	〃
58 枇杷之果学校	隔月	中旬	讲谈社
59 *保育与课程	月刊	〃	光明之邦
60 保育笔记	〃	上旬	稚童书社
61 保育专科	〃	上旬	福禄倍尔馆
62 广播教育	〃	下旬	日本广播教育协会
63 文部时报	〃	中旬	行政
64 幼儿与保育	〃	15	小学馆
65 幼儿教育	〃	1	福禄倍尔馆
66 理科教室	〃	下旬	新生出版
67 理科教育	〃	〃	东洋馆出版社

注：①本表据《教育图书目录，1981，№16》（教育图书总目录刊行会）制作。以容易到手的、基本的刊物为主选择的。

②有*的杂志，凭预订发行。

③按五十音顺序排列。

外国教育杂志一览

① Adult Education (USA)

② Adult Education (England)

③ The American. School Board Journal

④ The Arithmetic Teacher

⑤ Audio Visual Instruction

⑥ Bildung und Erziehung (BRD)

⑦ Bildung und Erziehung (DDR)

⑧ The British Journal of Educational Psychology

⑨ British Journal of Educational Studies
⑩ Comparative Education Review
⑪ L'Ecole et la Nation
⑫ L'Education
⑬ The Education Digest
⑭ L'Education (Nationale)
⑮ Education Permanente
⑯ Education Today
⑰ Education Communication and Technology
⑱ Education and Psychological Measurement
⑲ The Educational Record
⑳ Education Review
㉑ Educational Studies in Mathematics
㉒ Educational Technology
㉓ Educational Theory
㉔ L'Enseignement Public
㉕ Harvard Educational Review
㉖ Histoire de l'Education
㉗ History of Education
㉘ History of Education Quarterly
㉙ International Review of Education
㉚ International Yearbook of Education (UNESCO)
㉛ Jahrbuch für Erziehungs und Schulgeschichte
㉜ Journal of Chemical Education
㉝ The Journal of Educational Psychology
㉞ Journal of Educational Research
㉟ The Journal of Experimental Education
㊱ Journal of Law and Education
㊲ Journal of Moral Education
㊳ Journal for Research in Mathematical Education
㊴ Journal of Research in Science Teaching
㊵ Journal of Teacher Education
㊶ Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour
㊷ Lifelong Learning

㊸ The Mathematics Teacher
㊹ Mathematics Teaching
㊺ Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht
㊻ Monumenta Germaniae Paedagogica
㊼ Pädagogik
㊽ Paedagogica Historica
㊾ Pedagogie
㊿ Phi Delta Kappan
(51) Review of Educational Research
(52) The School Review
(53) School and Society
(54) Science and Children
(55) Science Education
(56) The Science Teacher
(57) Social Education
(58) The Social Frontier
(59) Social Studies
(60) Sociology of Education
(61) Teachers College Record
(62) The Yearbook of Education
(63) Zeitschrift für Pädagogik
(64) Советская Педагогика
(65) Народное Образование
(66) Литература по Педагогическим Наукам и Народному Образованию
(67) Школа и Производство
(68) Бюллетень Министерства Высшего и Среднего Специального Образования СССР

教 育 年 表

教育不是在真空中产生的,是以受一定的时空限制的特定社会为基础展开的。兹附上简单的年表,以便读者尽可能把握教育的人类史潮流。详尽的世界教育史年表可参看《增补改订　世界教育事典》(行政出版),近代日

本教育史年表可参看《学制百年史》（帝国地方行政学会，即今行政出版）等。

日　本		外　国	
1093	五十音图始见于文献		
		1158	波隆那大学获准创立(意)
1184	源赖朝设公文所、问注所	1167	牛津大学创立
		1215	巴黎大学创立。教皇章程制定
		1231	萨莱诺医科学校令颁布(意)
1275	北条实时创办金泽文库	1289	汉堡市设拉丁语学校
		1313	科举制确立
		1318	教皇厅认可创办剑桥大学
		1418	吕贝克市获准创办德语学校
1439	上杉宪实振兴足利学校	1440	哥登堡发明活版印刷术
		1512	伊拉斯莫斯《学习方法论》
		1516	托马斯·莫尔《乌托邦》
		1525	P·梅兰切汤创办文法中学(德)
		1528	路德倡导男女儿童义务教育
1549	泽维埃尔传基督教	1559	卡尔文在日内瓦设初级学院
		1562	师徒法(英)
		1567	勒格比学校创立
		1580	萨克森学校规程
		1588	蒙台涅《随想录》
1593	从朝鲜输入活版	1599	耶稣会发布学事规则
1600	林罗山首次开讲朱子学		
1628	中江藤树《大学启蒙》	1632	夸美纽斯《大教授学》
1630	林罗山开办学寮（后来的昌平坂学问所）	1642	哥达学校章程
		1642	马萨诸塞教育令
		1644	J·米尔顿《教育论》
		1658	夸美纽斯《世界图解》
1667	池田光政在领内各地设习字所(后并入闲谷学校)	1660	世界第一份日报发行(德)
		1681	拉萨尔为贫民开办免费学校(法)
		1693	洛克《教育漫话》
1709	新井白石《西洋纪闻》		
1713	贝原益轩《养生训》	1717	普鲁士教育令（5～12岁就学义务→1736　5～13岁学校建设义务）
1720	洋书开禁		
1739	石田梅严《都鄙问答》全四卷		

（续表）

日　　本	外　　国
1757　德川光圀《大日本史》编纂开始	1751　狄德罗等《百科全书》(～72)
	1762　卢梭《爱弥儿》
	1763　拉·夏洛泰《国民教育论》(法)
	1763　普鲁士《地方学校通则》
	1771　奥柏兰创办编织学校(世界第一所幼儿教育设施)
	1773　埃尔韦修斯《论人——智力与教育》(法)
1774　杉田玄白等《解剖新书》	1773　罗肖创办农民学校(德)
	1776　狄德罗《俄罗斯大学计划》
	1779　杰弗逊提出弗吉尼亚州教育制度法案。各州制订教育条例
	1780　雷克斯创办主日学校（星期日学校）
	1780　裴斯泰洛齐《隐士的暮年》
	1781　裴斯泰洛齐《林哈德与葛笃德》
1786　林子平《海国兵谈》、《父兄训》	1784　V·沃依创办世界上第一所盲童学校(法)
1790　幕府兴朱子学、禁异端	
1790　在深川设贫民讲习所	1791　法国宪法规定免费公共教育制度
1793　搞保己一设和学讲谈所	1792　孔多塞　公共教育组织法案
	1793　雷佩尔提　国民教育之家计划
	1794　普鲁士一般国法颁布（课程主义型义务教育制度完成）
1797　幕府将昌平坂学问所定为官学	1795　席勒《审美教育论》
1799　本居宣长《古事记传》	1796　慕尼黑首创学校供膳
	1801　裴斯泰洛齐《葛笃德怎样教育自己的孩子》
1805　广濑淡窗开办私塾（后来的咸宜园）	1802　学徒健康及道德法(英)
1805　宫中设学问所	1805　倍尔导生制
	1805　纽约免费学校协会
	1806　赫尔巴特《普通教育学》
	1806　拿破仑发布帝国大学令
	1806　伊泰尔《阿维龙的兽男孩》
	1807　费希特《告德国国民书》

（续表）

日本		外国	
1808	长崎通事习法语	1808	耶鲁大学开设大学公开讲座
1809	荷兰通事兼习俄语、英语	1808	舍林《德意志大学随想》
		1809	洪堡等人创办柏林大学
		1812	格林兄弟《格林童话集》（→1856 安徒生《童话集》I）
		1812	文法中学毕业考试制度改革
		1814	7～14岁义务教育制度（丹麦）
		1816	欧文创办性格形成学院
		1817	全国学生联盟成立（德）
1820	塙保己一《群书类从》正篇完稿	1821	波士顿创办第一所免费公立高级中学
1825	西博尔德在长崎开办私塾	1825	俄亥俄州教育法（实行教育税制度）
		1825	伊利诺州教育法（实行学区制）
		1826	福禄倍尔《人的教育》
1827	赖山阳《日本外史》	1827	迪斯特菲韦格《莱因教育报》创刊（～66）
		1827	柏林创办免费贫民儿童学校
		1828	设立公共教育部（法）
1830	德川齐昭奖励文武，着手藩政改革	1833	工场法（禁止9岁以下童工）（英）
1831	大盐平八郎《洗心洞学名及学则》完稿	1833	初等教育开始接受国家财政补助（英）
		1833	基佐法，确立初等教育制度
1832	佐藤一斋《初学课程程序》完稿	1835	赫尔巴特《教育学讲义纲要》
1833	荷日辞典《波留麻》刊行	1835	限制大学自治与学术自由（德）
		1837	福禄倍尔式幼稚园创始
		1837	马萨诸塞州教育委员会成立
1838	德川齐昭创办弘道馆	1838	贺拉斯·曼《马萨诸塞教育年报》创刊
1838	绪方洪庵在大阪开办兰学塾		巴纳德《康涅狄格教育杂志》创刊
		1839	马萨诸塞州立师范学校创立
1840	佐久间象山《女训》	1840	凯·沙特尔沃思创办师范学校（英）
1843	江户町奉行通令府内的书法师傅，应加强训育	1844	第一所国民高等学校创立（丹麦）

（续表）

日	本	外	国
1845	京都设学习所(后来的学习院)	1848	马克思、恩格斯《共产党宣言》
1848	幕府对江户书法师傅发出风仪取缔令	1848	j. s. 穆勒《经济学原理》
		1849	S. A. 基尔凯高尔德《致死之病》(丹麦)
		1849	萨尔派德《民众教育论》(阿根廷)
		1850	法卢法。废除中等教育由国家垄断
1852	横井小楠《学校问答书》	1852	马萨诸塞州义务教育法(定时制)
		1852	赫尔岑要求初等教育民主化
		1854	伦敦设立工人学院
1855	幕府设洋学所	1854	普鲁士初等教育三条例
		1856	威勒《普通教育学概论》
1857	吉田松阴开办松下村塾	1856	英国设教育局
		1858	托尔斯泰开办农村学校，实践自由主义教育
	开设寺子屋的高峰时期	1859	达尔文《物种起源》
		1859	穆勒《自由论》
		1861	斯宾塞《教育论》
		1862	摩雷尔法(→1890,第二次)
		1862	"成果支付制"修正法典(～97)(英)
1863	幕府计划开办小学	1863	林肯宣布废除农奴制
		1865	特别(职业)中等教育法(法)
		1867	乌申斯基《教育人类学》
1866	福泽谕吉《西洋事情》	1867	设美国联邦教育部(后改为局)
	〈明　治〉		
1868	福地源一郎《外国事务》	1867	迪律伊整顿女子初等教育制度(法)
1868	《五条誓文》发布		
1868	福泽谕吉新设庆应义塾	1869	18岁以下徒工义务补习学校制(德)
1869	福泽谕吉《世界国尽》		
1869	大学校改称为大学，开成学校改称为大学南校，医学校改称为大学东校	1870	初等教育法公布(英)
		1870	小学教员组合(1889结成全国教员组合 NUT)成立(英)
1871	废大学,设文部省	1870	全美教育协会(NEA)成立

（续表）

日本		外国	
1872	东京设师范学校	1871	英国高等女子教育同盟成立
1872	《关于公布学制之布告》、《学制》颁布	1872	卡拉马祖案件判决
1872	福泽谕吉《劝学篇》	1872	普鲁士(PLA)学校管理法(政教分离)(德)
1873	《文部省报告》、《文部省杂志》刊行	1874	沙皇政府发布反动教育令
		1875	国际教员法条约
1874	东京女子师范学校创立	1875	高等教育自由化法(法)
1874	戴维·默里就任学监	1876	约翰·霍普金斯大学设研究生院
1875	《文部省第一年报》(明治6年)	1876	初等教育法(义务就学制)(英)
1876	训盲院设立	1879	爱迪生发明电灯
1876	女子师范学校附设幼稚园	1879	密歇根大学开设教育科学、技术讲座
1877	东京大学创立。学习院开办		
1878	京都开办盲哑院	1879	巴黎设教育博物馆
1879	教学圣旨	1879	冯特创办实验心理学实验室
1879	废《学制》,制定《教育令》(自由化)	1880	初等教育法（义务就学制确立）(英)
1880	西村茂树《小学校修身论》		
1880	集会条例制定（限制教员政治活动）	1880	女子中等学校制度创立(法)
1880	《改正教育令》公布		
1881	《小学校教则纲领》制定（修身科列为第一学科）	1881	初等教育免费法(费里法令)
		1881	皇家技术教育委员会设立(英)
1881	《小学教员守则》制定		
1882	军人敕谕	1882	O·威尔曼《作为教养论的教授学》
1882	大隈重信创办东京专门学校（早稻田大学）	1882	初等教育义务、中立法公布(法)
1882	伊泽修二《教育学》、《学校管理法》	1883	纽约州创办函授师范大学
1883	小学教科书认可制度实施	1884	马萨诸塞州实行教科书免费制
1885	《教育令》再改正公布	1885	F·保尔森《德国的学校与教学》
1885	森有礼就任第一任文部大臣。内阁制成立	1885	授与学部以法人资格(政令)(法)
1885	文部省设视学部	1886	初等教育组织法公布(法)
1886	帝国大学令、师范学校令、小学校令、中学校令、诸学校通则制定	1886	赫克斯利《自由教育》
		1887	剑桥大学始办函授教育

（续表）

日本		外国	
1887	教学用图书审定规则制定	1888	迪尔泰《关于普遍适用教育学的可能性》
1888	市制、町村制施行		
		1888	哈佛大学校长埃利奥特提出高中改革方案
1889	大日本帝国宪法颁布	1889	塞西尔・雷迪在阿巴斯霍尔姆学校实施新教育
		1889	初等教育经费负担法公布(法)
1890	小学校令(国家主义教育方针)公布	1890	第一部全日制义务教育法制定(美)
1890	《教育敕语》颁布	1890	第二次摩雷尔法
1890	第一届帝国议会召开	1890	征酒税振兴技术教育(英)
1891	小学校节日、祭日仪式规程制定	1891	产业条例(加强儿童保护,18岁以下工人必须进职业学校)(德)
1893	木村一步《教育辞典》		
1893	小学校节日仪式采用《君之代》	1893	全美教育协会(NEA)十人委员会建议实施六六学制
1893	井上毅(文部大臣)公布实业补习学校规程	1893	儿童研究协会创立(美)
		1894	布拉伊斯委员会提出中学课程改革方案(英)
1893	箝口训令(～98)		
1895	泽柳政太郎《教育者之精神》	1895	成人讲座政令颁布(法)
1896	贵族院建议国家编审小学修身教科书	1896	国立大学组织法公布(法)
		1896	杜威在芝加哥大学创办实验学校
1896	帝国教育会成立		
1897	师范教育令	1897	全国母亲协议会(PTA前身)成立(美)
1898	公立学校配备校医		
		1898	利茨开办乡村教育之家
1899	中学校令改正。高等女学校令、实业学校令公布	1899	A・费里尔在日内瓦设国际新学校事务局
		1899	杜威《学校与社会》
		1899	那托卜《社会教育学》
		1899	身心障碍儿童初等教育法(英)
1900	市町村立小学教育经费国库补助法	1900	巴甫洛夫倡导条件反射学说
		1900	爱伦・凯《儿童世纪》
1900	津田梅子创办女子英学塾(津田塾大学的前身)	1900	学校会议决议：文法中学与九年制实科中学同等资格(德)

（续表）

日　　本	外　　国
1900　小学校令改正	1900　大学招生考试委员会设立（美）
1901　成濑仁藏等创办日本女子大学校 1901　"文部省直辖学校外国人特别入学规程"制定 1902　教科书疑案事件发生，文部省开始编纂国定教科书（翌年实施） 1903　专门学校令公布 1903　小学校令改正。小学教科书——修身、国语、历史、地理、图工等实行国定制 1903　明治法律学校改称为明治大学、和法法律学校改称为法律大学，日本法律学校改称为日本大学 1904　日俄战争 1905　户水事件（东京帝大七博士事件） 1907　小学校令改正（义务教育年限延长为六年） 1907　帝国大学特别会计法公布 1907　师范学校规程制定（设第二部） 1907　谷本富《系统教育学纲要》 1908　《戊申诏书》发布，戒防国民精神的弛缓 1909　泽柳政太郎《实际教育学》 1910　师范学校教授要目制定	1901　凯兴斯泰纳《德意志青年的公民教育》 1902　莱因《系统教育学》 1902　中等学校的统一（学科制）（法） 1903　梅依曼、拉依《实验教育学杂志》创刊 1903　莱因《教育学事典》（全十卷） 1903　儿童劳动法制定（德） 1903　工人教育协会（WEA）成立（英） 1903　柏林市郊开办第一所林间学校（德） 1904　禁止宗教团体的成员从事一切教职（法律）（法） 1905　比奈、西蒙智力测验量表完成 1905　科举制度废除 1907　梅伊曼《实验教育学入门》 1907　蒙台梭利在罗马开办儿童之家（意） 1907　德可乐利创办实验学校实施新教育 1907　教育法（休假学校、休假班级、游戏场、学校卫生视察等）公布（英） 1907　沙茨基在莫斯科创办实验学校 1908　儿童法制定 1908　算术能力测验（第一个学科标准测验）（美） 1909　加利福尼亚州巴格莱市实施六三三学制 1909　中央劳动大学创立（英） 1909　教育部发布"特殊教育之组织"令（法） 1911　设儿童局（美）

（续表）

日本		外国	
1911	通俗教育(大众教育)调查委员会官制公布	1911	麦克米伦姊妹开办保育学校
		1911	孟禄《教育百科辞典》
——〈大　正〉——			
1912	井上哲次郎《国民道德概论》	1912	凯兴斯泰纳《劳作学校概念》
1912	工人团体"友爱会"创立		
1914—1918 第一次世界大战			
1916	医师试验委员官制制定	1916	杜威《民主主义与教育》
1917	泽柳政太郎创办成城小学校	1917	苏维埃政权成立
1917	废"教育调查会"，设"临时教育会"	1917	克鲁普斯卡娅《国民教育与民主主义》、列宁《国家与革命》
		1917	利茨《德意志田园教育学舍》
		1917	史密斯·休士法(振兴产业教育)
1918	市町村义务教育费国库负担法	1918	G. F. 博比特《课程》(美)
1918	大学令、高等学校令公布	1918	统一劳动学校令(苏)
1918	东京女子大学创立	1918	朋友协会《新大学》I
1918	铃木三重吉编《赤鸟》	1918	进步主义教育协会(PEA)成立
		1918	克伯屈《设计教学法》
1919	小学校令、中学校令改正(旨在振兴实业教育，振作国民精神)	1919	施普兰格尔《文化与教育》
		1919	华盛顿实施文纳特卡制
1919	下中弥三郎创立日本教员组合启明会	1919	大学补助金委员会(UGC)成立(英)
1919	学生思想团体"青年文化同盟"成立	1919	阿斯特尔法(定时制义务教育)(法)
		1919	魏玛宪法(统一学校制度)
		1919	教育人民委员会议作出《关于大学附设工人系》的决定(苏)
		1919	第一所生活共同体学校在汉堡创立(德)
1920	自由画教育运动兴起	1920	基础学校法制定(德)
1920	森户事件(东京帝大)	1920	柏卡斯特的道尔顿制在马萨诸塞州道尔顿的高级中学展开实验
1920	八大教育主张	1920	柏林全国学校会议召开
		1920	哈佛大学研究生院开设教育学研究科

（续表）

日本		外国	
1921	羽仁元子创办自由学园	1921	国际新教育联盟于法国加来成立
1921	大学特别会计法公布	1921	母子福利增进法(美)
1922	谷本富《最新教育学大全》	1922	国际教育劳动者协会第一届大会于巴黎召开
1922	学生联合会成立		
1922	全国水平社成立	1922	R·H·托尼《人人受中等教育》
1923	盲学校令聋哑学校令	1922	迪尔凯姆《教育与社会学》
		1922	克里克《教育哲学》
1924	野口援太郎创办儿童之村	1924	日内瓦儿童权利宣言
1924	川合训导事件	1924	家长教师协会(PTA)创立(美)
1925	治安维持法	1925	迪尔凯姆《道德教育》
1925	陆军现役将校学校配属令公布	1925	克伯屈《教育方法原论》
		1925	华盛顿市全部公立小学实施学校市制度
1926	学生运动遭治安维持法的镇压	1926	理智协作协会于巴黎创立
1926	幼稚园令	1926	R·哈多委员会报告(中等教育大众化)(英)
1926	日本生活作文研究会编《生活作文教育》创刊	1926	学校广播开始(美)
〈昭和〉			
1927	大日本联合女子青年团成立	1927	瑞典改革中等教育制度，实现统一学校制
1928	水野文部大臣发布思想取缔训令	1928	国立职业指导研究所创立(法)
1929	东京文理科大学等官立大学创立	1929	全美教育协会(NEA)教职伦理委员会通过《教师伦理纲领》
1929	扣压教员薪金和裁减人员事件在各地发生	1929	母育学校创始(法)
1930	《新兴教育》创刊	1930	儿童宪章(美)
1930	日本教育劳动者组合成立	1930	中等教育免费化开始(法)
1930	文部省发布振兴家庭教育训令	1930	夜校令(丹麦)
1931	岩波讲座《教育科学》(～33)	1931	关于中小学的决定(苏)
1932	光明学校(肢体伤残)在东京开设	1932	康茨《学校能够建设新社会秩序吗?》
1932	国民精神文化研究所创立		
1932	学校供膳临时设施方法制定	1932	罗素《教育与社会秩序》
1933	长野县教员赤化事件	1933	综合技术学校宪章(苏)
1933	泷川事件(京都帝大)	1933	希特勒就任首相
1934	生活教育运动新发展	1934	弗吉尼亚州完成核心课程教学大

（续表）

日本		外国	
1934	文部省设思想局（强化国家主义的宣传控制）		纲草案(弗吉尼亚计划)
		1934	实施七年制普通义务综合技术教育(苏)
1935	青年学校令公布	1935	弗雷纳的活动主义学校
1935	创设教学刷新评议会	1935	大学教员法公布(干涉大学自治)(德)
1935	东大教授美浓部达吉因天皇机关说而处以"不敬罪"	1935	从幼儿园开始对男子进行军事教育(伊)
1936	岩波书店《教育学辞典》	1936	义务教育年限延长至14岁（法）
1936	二·二六事件发生	1936	教育部增设体育、业余活动指导厅(法)
1936	义务教育延长问题大辩论	1936	斯大林宪法规定公民教育权
1937	文部省向全国学校发布《国体之本义》	1937	马卡连柯集体主义教育著作活动
1937	文部省撤销思想局，设教学局	1937	让·塞根据统一学校思想向议会提出教育改革法律案(法)
1938	人民战线事件（东京帝大开除大内、有泽教授）	1938	要素主义者宣言发表(美)
		1938	德意志就学义务法
1938	教育审议会关于青年学校教育义务制实施的咨询报告	1938	斯彭斯报告（三叉型中等学校）(英)
1939	青年学校就学义务（12～19岁男性)实施	1939	希特勒青少年团法律(1936年)的实施规令公布，规定全德青少年的服务义务
1940	义务教育经费国库负担法	1940	十九国教育家集会伦敦，制定儿童宪章
1940	大政翼赞会成立		
		1940	芝加哥大学始办教员的在职教育
1941	造就皇国臣民的《国民学校令》公布	1941	七～十年级学生参加企业生产劳动的决定(苏)
1941	文部省《臣民之道》刊行	1941	高等小学校作为四年制中等教育机构，改称为现代中学(法)
1942	设置国民练成所，加强思想控制	1942	埃克塞特大学设第一个视听教育中心(英)
1942	实行学生劳动动员，大学生、高中生提前毕业	1942	苏格兰教育部建议地方教育当局设青年审议会，以振兴青年服务(英)

（续表）

日　本		外　国	
1943	修改师范学校令，师范学校全部官立	1943	巴特勒提出教育改革白皮书(英)
1943	大日本育英会创设	1943	规定«学生守则»。实施统一学生手册(苏)
1944	内阁会议作出关于加紧疏散学童的决议	1944	巴特勒法(英，教育基本法)英国现行教育制度确立
1944	«决战非常措置»公布	1944	阿尔及尔教育改革方案(法)
		1944	美国教育协会发表«普通教育构想»
1945 第二次世界大战结束			
1945	文部省«新日本建设的教育方针»发表	1945	对日波茨坦宣言发表
1945	联合国占领军总司令部（GHQ）«对日本教育制度的管理政策»发表	1945	联合国成立
1945	全日本教职员组合成立	1945	哈佛委员会报告：«自由社会中的普通教育»
1945	内阁决定«女子教育刷新纲要»	1945	新教育班级设置(法)
1945	联合国占领军总司令部发布包括停授修身、历史、地理在内的四个指令→涂墨教科书		
1946	美国教育使节团报告书	1946	联合国教科文组织宪章获准，联合国教科文组织正式成立
1946	文部省发布«新教育指针»	1946	国际学生联盟第一届大会制定世界学生宪章
1946	文部省奖励设立公民馆	1946	乔治·巴丁法(职业教育法)(美)
1946	教育刷新委员会设立	1946	第四共和制宪法公布(法)
1946	日本国宪法制定	1946	统一学校制度实施(德，柏林)
1946	开设«国家之进展»课，恢复本国史教学	1947	世界教职员机构（WOTP）成立
1947	第一届升学能倾测验实施	1947	F. G. 奥尔森«社区学校»(美)
1947	教育基本法	1947	全美学校供膳法
1947	学校教育法	1947	高等教育委员会发表«争取美国民主主义的高等教育»(高等教育发展计划)(美)
1947	«学习指导要领»(试行方案)发表	1947	塔夫脱·哈特雷法(美)
1947	新学制(六三制)开始逐年实施	1947	义务教育年龄延长为15岁(英)
1947	远东委员会发出关于日本教育制度改革的指令		
1947	日本教育工会(日教组)成立		

（续表）

日本		外国	
1947	大学基准协会成立	1947	赋予地方教育当局设立社区学院的义务
1947	联合国占领军总司令部公布清洗十一万名教员	1947	郎之万教育改革方案
1947	文部省宣布实施教科书检定制度	1947	国立视听教育中心创设(法)
1947	废除视学制，设指导主事	1947	联合国管理理事会发布《实现德国教育民主化的基本原则》
1947	儿童福利法公布	1947	俄罗斯共和国教育部批准中小学家长委员会的规定
		1947	各国新宪法规定教育条款
1948	高等学校设置基准制定。新制高校设立	1948	国际成人教育联盟成立
		1948	世界教员组合联盟(FISE) 成立
1948	教育刷新委员会建议委让地方办大学	1948	世界幼儿教育机构（OMEP）成立
1948	日本学术会议法	1948	联合国大会通过《世界人权宣言》
1948	教育委员会法公布。实施第一届教育委员选举	1948	生活适应教育运动(LAEY)(美)
		1948	儿童法制定(英)
1948	全日本学生自治会总联合会（全学联)成立		
1948	高等学校函授教育规程制定		
1949	教育公务员特例法公布	1949	北大西洋条约。欧洲评议会成立
1949	文部省设置法、国立学校设置法公布	1949	维克斯勒儿童用智力测验(WISC)量表制成
1949	教育职员许可法公布	1949	纽约州制定清洗加入共产党教员的法律(美)
1949	国立教育研究所设立		
1949	新制国立大学创立	1949	全美大学资格审定委员会设立
1949	教育刷新委员会改称为教育刷新审议会	1949	对义务教育修毕者实施为期三年的职业补习学校义务法(法)
1949	社会教育法公布	1949	不来梅实现统一学校制度
1949	伊尔兹　作清共讲演	1949	波恩基本法(联邦德国宪法)制定
1949	汤川秀树博士荣获诺贝尔奖金	1949	东西德分裂
1949	私立学校法公布	1949	共产主义青年团章程通过(苏)
1949	核心课程联盟《课程》杂志创刊	1949	中华人民共和国成立
1950	图书馆法公布	1950	H·S·托尔曼发布制造氢弹的指令
1950	国立大学协会成立		

（续表）

年	日本	年	外国
1950	大学设置审议会令公布	1950	朝鲜战争(—1952)
1950	文部省宣布从新学年开始，全面实施学校供膳	1950	二区分教授法实验开始(法)
1950	天野文部大臣宣布在教职员中实施清共	1950	各州教育部长会议《关于政治教育的原则》决议(西德)
1950	第二次美国教育使节团提出报告书	1950	俄罗斯共和国教育部长批准学校学生会规程
1950	大学管理法起草协议会完成审议报告	1950	拥护儿童权利会议(苏)
		1950	九年制综合制义务教育原则决定(瑞典)
1951	教育课程审议会对特设道德课持消极态度	1951	联合国教科文组织教育研究所创立
1951	十一所私立大学获准设立新制研究生院	1951	K・贾斯珀斯《大学的本质》
1951	文部省公布《道德教育指南纲要》	1951	加利福尼亚大学理事会的忠诚宣誓决议被判为违犯宪法，理事会撤回该决议(美)
1951	儿童宪章制定	1951	中等学校统一学力测验(英)
1951	产业教育振兴法公布	1951	全国建议审议会发表关于培养和补充教员的报告书(英)
1951	加入联合国教科文组织	1951	修改奖学金制度，决定对私立学校学生也发放奖学金(法)
1951	日教组发表《教师伦理纲领》	1951	巴兰吉　法（对私立学校实行公费补助的法律)公布
1951	日教组第一届全国研究大会召开	1951	学校教育电视广播节目开始播放(法)
1951	天野文部大臣发表国民教育实践纲要	1951	实行家长顾问会制度，协助学校教育(民主德国)
1951	政令改正咨询委员会议决教育制度改革咨询报告	1951	德国教育制度委员会成立（联邦德国）
1951	无着成恭《山彦学校》	1951	俄罗斯共和国教育部长发布加强学校纪律的训令
		1951	国家教育计划制定(泰国)
1952	在东京大学波波罗剧团发表会上，便衣警察潜入事件	1952	世界教职员团体总联合会(WCOTP)成立
1952	私立学校振兴会法公布	1952	英国原子弹试验。美国氢弹试验

（续表）

日本		外国	
1952	旧金山和约	1952	全国师范教育机构审定协议会成立
1952	日本独立	1952	实验班级的教育实验（把新教育班级作为实验班级，班级规模30名）（法）
1952	第23届五一节警察与示威游行队伍冲突事件	1952	联邦德国大学校长会议，讨论大学改革方案
1952	中央教育审议会设立	1952	第五个五年计划公布（苏）
1952	破坏活动防止法公布	1952	中华人民共和国早期学制实施
1952	义务教育费国库负担法公布	1952	加纳实行免费初等教育
1952	日本家长教师协会（PTA）全国协议会成立	1952	南斯拉夫规定七岁开始的就学义务
1952	日本经营者团体联盟发表新教育制度再检讨要求		
1953	国立大学新制研究生院成立	1953	联合国教科文组织开始实施“国际理解教育协作学校计划”
1953	文部省次官就山口县中小学生日记问题，发出«维护教育中立性»的通知	1953	保健、教育、福利部设立（美）
1953	理科教育振兴法、学校图书馆法公布	1953	默里教育部长向国会提出中等教育改革方案（法）
1953	青年班级振兴法公布	1953	第一个五年计划（中）
1953	池田、罗伯逊会谈		
1953	第一本教育白皮书«我国教育之现状»发表		
1953	学校教育电视广播开始		
1954	文部省向京都市教育委员会发出«关于旭丘中学事件»通知	1954	世界教员宪章
1954	教育二法（部分改正«教育公务员特例法»的法律、«确保义务教育学校政治中立性临时措施法»公布）	1954	联邦最高法院判决：黑人子弟教育隔离属违犯宪法（美）
1954	学校供膳法公布	1954	实行男女同校制（苏）
1954	日本经营者团体联盟发表改善当前教育制度的要求	1954	教育实验法（挪威）
1955	安藤文部大臣表示，要重新探讨教科书检定制度	1955	联合国教科文组织«世界教育调查»第一卷（教育组织与统计）发

（续表）

	日本		外国
			表
1955	文部省《关于初级中学社会科教学目的及内容》的通知发表	1955	杜塞尔多夫协定（统一各州各类学校制度）（联邦德国）
1955	民主党《值得忧虑的教科书问题》	1955	援护学生计划发表（联邦德国）
1955	中央教育审议会向文部大臣提出教科书制度改革的咨询报告	1955	小学生守则（中）
		1955	中学生守则（中）
1956	地方教育组织及运营法律（新教育委员会法）公布	1956	匈牙利暴动
		1956	PSSC 委员会成立（美）
1956	文部省实施第一届中小学学力调查	1956	技术教育白皮书（扩充技术教育五年计划）发表（英）
1956	大学设置基准制定	1956	汇编技术教育法规的政令公布（法）
1956	日本经营者团体联盟发表《关于适应新时代要求的技术教育的意见》	1956	废除小学家庭作业（法）
		1956	拜恩州发表《人材培养计划》（联邦德国）
1956	中央教育审议会向文部省提出改进短期大学制度的咨询报告	1956	废除大中学学费（苏）
1956	幼稚园设置基准制定	1956	创设寄宿学校制度（苏）
1957	日教组设立国民教育研究所	1957	圣地亚哥计划（拉丁美洲地区综合教育十年计划方案）开始
1957	松永文部大臣要求实施教职员勤务评定	1957	人造卫星上天（苏）
1957	中央教育审议会向文部大臣提出科学技术教育振兴对策咨询报告	1957	总统委员会关于高中以上教育的报告书发表（美）
1957	日本教育学会向文部省提出反对特设道德课意见书	1957	加强交通安全教育（法）
1957	社会教育审议会提出关于改进青年班级方策、公民馆充实振兴方策的咨询报告	1957	教育科学院纪念十月革命四十周年大会（苏）
1958	小学、初中学习指导要领（告示）	1958	第一所欧洲学校在布鲁塞尔设立
1958	文部省发出小学、初中《道德》实施要领的通知	1958	国防教育法（NDEA）（美）
1958	修改《学校教育施行规则》，特设道德课	1958	中等教育白皮书发表，并着手制定整顿、充实中等教育的五年计划（英）
1958	文部省设学科调查官	1958	第五共和制宪法公布（法）
1958	各地展开勤务评定斗争。反对文	1958	德国学术审议会成立（联邦德国）

（续表）

日本		外国	
	教改策运动	1958	赫鲁晓夫学制改革(苏)
1958	中央教育审议会向文部大臣提出改善教员培养制度方策的咨询报告	1959	联合国大会通过《儿童权利宣言》
1959	NHK 电视演播开始	1959	B·H·安德森《不分级制初等学校》
1959	科学技术会议设置法公布	1959	J·B·科南特《今日美国的高级中学》
1959	文部省宣布派遣三十八名校长(第一届)出国旅游	1959	约翰·古拉德《学校革命》
1959	第一次教育白皮书《我国的教育水准》发表	1959	伍兹霍尔会议
1959	中央教育审议会向文部大臣提出特殊教育振兴方策的咨询报告	1959	R·克劳塞报告书(英)
1959	日本学校安全会法公布	1959	R·贝图安改革(法)
		1959	多布雷法（国家与私立学校关系法案)公布(法)
		1959	保育园、幼稚园制度化(苏)
		1959	联合国教科文组织亚洲地区会员国会议
1960	高等学校学习指导要领公布	1960	布鲁纳《教育过程》
1960	反对日美安保条约高涨	1960	师范大学修业年限延长一年(英)
1960	第二次教育白皮书《前进社会的青少年教育》发表	1960	布雷默尔方案（德国全国教师工会教育制度改革方案)发表(联邦德国)
1960	关西经济联合会发表《关于改善大学制度的意见书》	1960	学术审议会就大学改革作出建议(联邦德国)
1960	在国家财政补助下，各府县开始设立理科教育中心	1960	俄罗斯共和国教育科学院设学前教育研究所、生产教育研究所(苏)
		1960	卡拉奇计划
		1961	亚的斯亚贝巴计划
1961	日教组发表《教科书白皮书》	1961	国际劳工组织理事会通过要求批准 87 号条约的报告书
1961	日本学术会议向首相提交建议书:《关于大学的目的与性质》	1961	组织和平队(美)
1961	修订学校教育法，制定高等专门学校设置标准	1961	创办苏塞克斯（Sussex）大学(英)
1961	文部省实施初中全国学力统测	1961	免费接送上学扩大至中等教育(法)
1961	文部省发行第三次教育白皮书		

（续表）

日本		外国	
	«我国偏僻地区的教育»	1961	创办波鸿大学(联邦德国)
1962	全国教职员团体联合会成立	1962	教育与经济开发会议召开，通过圣地亚哥宣言
1962	全国实施小学、初中学力统测——各地掀起强烈抵抗运动	1962	组织教育队(美)
1962	教育职员养成审议会«关于改善教员培养制度»的建议	1962	人材开发训练法(美)
		1962	«1961—1970年长期教育计划»公布(联邦德国)
1962	池田首相召开“育人恳谈会”		
1962	教育白皮书«日本的成长与教育»	1962	德意志学生联盟发表«学生与新大学»(大学改革方案)
1963	中央教育审议会«大学教育的改善»咨询报告	1962	苏共中央、苏联部长会议作出有计划地培养科学家的决定
1963	经济审议会«经济发展中的能力开发»咨询报告	1962	九年制基础学校创立(瑞典)
1963	日本教师会成立	1963	联合国教科文组织设国际教育计划研究所
1963	文部省起草幼稚园教育振兴计划	1963	C·克尔«大学的效用»
1963	义务教育标准法(班级编制等)公布	1963	高等教育设施法(美)
		1963	职业教育法(美)
1963	能力开发研究所实施第一次能力测验	1963	纽森报告(英)
		1963	罗宾斯报告(英)
1963	«义务教育教科书免费措置法法律»公布	1963	新设中等教育学院(法)
		1963	马克斯·普朗克教育研究所创立(联邦德国)
1964	规定国立大学的学科、课程及讲座、科目(政令)	1964	教育机会法(美)
		1964	实施开端计划，加强早期教育(美)
1964	国立教育会馆开设		
1964	社会教育审议会«促进大学开放»咨询报告	1964	义务教育年限延长一年(5～16岁)1972年实施(英)
1964	日本学术会议向首相建议:«关于研究生院的整顿扩充»	1964	学校审议会设立(英)
		1964	C·富歇改革(法)
1964	福冈地方法院判决学力测验违法	1964	学制改革(十年制学校)(苏)
1965	中央教育审议会«所期待的人的形象»草案发表	1965	初等中等教育法(美)
		1965	高等教育法(美)
1965	日教组«日本教育白皮书»	1965	就业资格测验(CSE)开始实施中等学校综合制化通知(英)
1965	经济合作与发展组织调查团来日		

（续表）

日本		外国	
1965	教育白皮书《我国的社会教育》	1965	改组国民教育高等评议会的委员构成(法)
1965	家永三郎起诉法院，现行教科书制度违宪，要求国家赔偿损失	1965	统一社会主义教育制度法（民主德国）
		1965	郎格朗《终身教育》提案
1966	文部省"高中新生选拔方法会议"成立	1966	国际劳工组织和联合国教科文组织通过关于教员地位的建议
1966	东京都教育委员会、改进高中新生选拔方法，创设学校群制度	1966	全美教育协会发表"一切孩子享受幼儿教育的机会"为题的报告书
1966	中央教育审议会向文部大臣提出"关于后期中等教育的扩充整顿"的咨询报告	1966	J·S·科尔曼报告（教育机会均等调查报告）
1966	社会党教育文化政策委员会《学制改革基本构想》草案发表	1966	教育、科学部设教育计划局(英)
		1966	大学附设技术教育部设立(法)
1966	各大学展开反对学费上涨运动		
1967	各地大学学潮频发	1967	53国参加在美国召开的世界教育危机会议
1967	改组学术奖励审议会，设立学术审议会	1967	加利福尼亚州提倡"学院群制度"
1967	理科教育及产业教育审议会发表"高中职业教育多样化"咨询报告	1967	教职开发法(EPDA)(美)
		1967	普洛登报告(《儿童与初等学校》)(英)
		1967	义务教育年限延长至16岁(法)
		1967	学术审议会发表扩充学术性大学建议(联邦德国)
1968	东京大学、日本大学、东京教育大学等校学生风潮激化	1968	经济合作与发展组织设教育研究·革新中心
1968	文部省发表教育白皮书《我国的私立学校》	1968	哥伦比亚大学考克斯委员会《哥伦比亚大学的危机》
1968	东京都知事美浓部批准朝鲜大学校	1968	各国爆发学生运动
		1968	高等教育基本法(学际、自治、参与)(法)
1968	全国教育研究所联盟"家庭与儿童"实态调查开始	1968	私立中学审议会发表报告书(英)
1968	文化厅设立	1968	学生宪章(学生参与)(英)
1969	中央教育审议会提出解决当前大	1969	巴黎国际教育计划研究所召开变

（续表）

日本		外国	
	学教育课题的对策的咨询报告		革期的大学计划讨论会
1969	大学运营临时措置法强行通过	1969	联合国大会决议创办联合国大学
1969	教育课程审议会关于改善高等学校教育课程的咨询报告	1969	全美黑人学生协会成立
1969	同和对策事业特别措置法——→文部省同和教育长期计划	1969	经济发展会议发表实现高质量教育十年计划(美)
		1969	采用三区分教授法(法)
		1969	修改波恩基本法(宪法)、大学秩序法(联邦德国)
		1969	联邦教育·科学部设立（联邦德国）
1970	社会党发表教育制度改革试行方案	1970	国际教育年
		1970	西尔伯曼《教室的危机》
1970	东京大学改革筹备调查会发表学生处分制度改革方案	1970	伊利奇《非学校的社会》
		1970	尼克松总统教育改革咨文
1970	日本私立学校振兴财团法公布	1970	私立学校审议会提出第二次报告书(英)
1970	筑波研究学园城市建设法公布		
1970	文部省《我国的教育水准》刊行	1970	德国教育审议会发表《教育制度结构计划》
1970	经济合作与发展组织教育考察团发表《日本的教育政策》报告书	1970	带薪教育假法制化(联邦德国)
1970	杉本判决(教科书检定违法)		
1971	侨民子女教育振兴财团设立	1971	托斯顿·胡森《公元2000年的教育》
1971	社会教育审议会《适应急剧变化的社会结构的社会教育之应有状态》咨询报告	1971	开放学校与可供选择学校的教育实验(美)
1971	中央教育审议会整顿扩充学校教育的咨询报告	1971	马兰（教育部长）倡导生计教育(美)
1971	全国教育研究所联盟发表调查报告：半数儿童跟不上班——→差生问题	1971	开放大学开讲(英)
		1971	终身技术教育法公布(法)
		1971	综合制学校列为正规学校（联邦德国）
1971	教育职员养成审议会关于教员培养改善方策的咨询报告	1971	全美教育协会(NEA)《七十年代以后的学校》
1972	大学学分互换制度认可		
1972	文部省发出灵活处置学习指导要领的通知	1972	富尔委员会《学会生存》
		1972	国立教育研究所设立(美)

（续表）

日　本		外　国	
1972	私立大学联盟发表私立大学财政白皮书	1972	詹姆斯报告《教师的教育训练》(英)
		1972	联邦德国最高法院作出判决：容许"大学投考限制"
1973	学校五日制讨论高涨	1973	全美中等教育改革委员会《中等教育的改革》发表
1973	筑波大学法公布（国立学校设置法修订）	1973	拉塞尔报告(成人教育扩充方策)(英)
1973	养护学校就学义务政令(从1979年度开始实施)	1973	撤销国立成人教育研究所，设立国立终身教育促进公社(法)
1973	教员出国进修大幅度增加（每年5000名）	1973	教育部长会议作出学校中学生的地位的决议(联邦德国)
1973	日教组教育制度检讨委员会最终报告书	1973	国民教育立法纲要(苏)
1974	《义务教育学校教职员人材确保临时措置法》公布	1974	经济合作与发展组织课程开发国际讨论会召开
1974	首席教师法（学校教育法部分修订)公布	1974	国际劳工组织通过带薪教育假条约
1974	大学设置审议会《改进研究生院及学位制度》咨询报告	1974	政府发表教育学院、多科性技术学院等高等教育机构的改组（综合)计划(英)
1974	中央教育审议会《教育、学术、文化的国际交流》咨询报告	1974	教育假法(瑞典)
1975	专修学校制度(学校法修订)	1975	国际妇女年
1975	私立学校振兴助成法公布	1975	哈比教育法。身心障碍者基本法(法)
1975	《女教员产假法》公布		
1975	主任职法制化	1975	障碍儿童教育法(美)
		1975	加强基础学力测验的倾向(美)
		1975	各州学校宪政法(家长、学生参与的法制化)(联邦德国)
1976	日教组中央教育课程检讨委员会发表《教育课程改革试行方案》	1976	教育修订法(美)
		1976	综合制学校促进法(英)
1976	教育课程审议会发表小学、初中、高中教育课程改革方案	1976	哈比改革开始实施
1976	少年犯罪、自杀愈演愈烈		
1977	国立教育研究所小学、初中、高中	1977	国际环境教育会议于苏联第比利

（续表）

日本		外国	
	生的学习成就与学习意识的调查发表		斯召开
1977	文部省《学塾实况调查》	1977	新宪法通过（第45条的教育条款）（苏）
		1977	强化学习、深化学习的组织（法）
1978	中央教育审议会《教员的素质及其提高》咨询报告	1978	保健、教育、福利部发表高中暴力报告书（美）
1978	新设想教育大学创立	1978	沃诺克报告（障碍儿童教育委员会）（英）
1978	中野区批准教育委员会准公选条例	1978	16岁考试的统一与一元化白皮书（英）
1979	大学招生统考实施	1979	国际儿童年
		1979	联邦教育部设立（美）
		1979	小学教员培养制度大改革（法）
		1979	《综合制学校的现状》发表（联邦德国）
1980	小学、初中指导要录改订		
1980	40人班级十二年计划实施		
1981	广播大学学校法	1981	国际伤残人年
1981	中央教育审议会终身教育咨询报告		
1981	教科书问题争论激化		

本书编著者一览

编辑代表：松岛钧（现任筑波大学教授、副学长）

编辑委员：（按五十音顺序）梶哲夫、桑原敏明、铃木博雄、长谷川荣、湊吉正、山本恒夫

编辑干事：上野耕三郎、江口勇治

执笔　者：（括号内系执笔的部分，其中的中国数字、罗马数字、阿拉伯数字及小括号中的阿拉伯数字，分别表示部、章、节、段）

朝仓隆太郎（二V2(2)）
井上　治郎（二VI1·2）
上野耕三郎（一III2，附录5）
宇留田敬一（二VII1，二IX1）
江口　勇（附录5）
远藤　昭彦（二VI3，二VII2）
大高　泉（二VI(4)）
小岛　弘道（一XI(3)，一X4，二X1·3(2)·4(2)）
小野庆太郎（二II1·2）
挂本　勋夫（一II2）
梶　哲夫（二V2(1)·(4)）
门胁　厚司（一V，三II2(3)）
川合　治男（二VIII2·3）
桑原　隆（二IV1(3)）
桑原　敏明（一III3(3)，一VIII1(3)·2(2)·3(2)，二X3(1)，附录2·4·6）
古藤　怜（二IV2(3)）
齐藤　太郎（三I2·3，三II2(2)）
佐佐木俊介（二III1·4）
佐藤　三郎（一IV）
涩谷　英章（一VIII3(1)）
下村　哲夫（一VIII3(3)，一X2，二I1，二X2）
白石　晃一（一II3，一III3(1)·(2)，三I1）
铃木　博雄（一I，一II1，一VII2(3)，二X4(1)，三II1）
高仓　翔（一III4，二X3(3)）
高野　恒雄（二V(1)·(2)）
高久　清吉（一VII1·2(1)·3，三II2(1)）
高森　邦明（二IV1(2)）
辻　功（一IX1）
永井　圣二（一VI2）
永冈　顺（一X3，二IX3）
长洲南海男（二V1(3)）
中野　良显（二VII3）
能田　伸彦（二IV2(1)）
长谷川　荣（二I2，二III2，二VIII1，附录1）
朴　圣雨（二IX2）
松岛　钧（前言，一III1，一VI12(2)）
真野　宫雄（一VIII2(1)·(3)·(4)）
湊　吉正（二IV1(1)）

三轮　辰郎（二IV2(2)）

村田　翼夫（一III4，一X1(1)·(2)·(4)，三II2(5)）

山村　贤明（一VI·3，一VIII1(1)·(2)）

山本　恒夫（一IX2·3，附录3）

横山十四男（二V2(3)·(5)）

吉江　森男（二II3）

渡边　光雄（二II3·4，三II(4)）